VIE PÉDAGOGIQUE

DOSSIER

École-famille-communauté : des partenaires

Décroche tes rêves

Québec

2007-02641/

Résumé des articles déposés dans le site Internet.

par Yvon Côté
À travers des témoignages d'acteurs du milieu, cette table ronde dresse un portrait du théâtre à l'école et de ses effets.

par Christian Giguère
Une nécessaire éducation citoyenne : un article qui précise de nouveau l'importance du rôle que peut jouer l'école dans ce domaine.

Entrevue avec Agnès Van Zanten
par Luce Brossard
Cette rencontre nous permet de découvrir une réalité différente de la nôtre, mais, par la même occasion, de constater les quelques points communs.

par Jean-François Giguère
Le bilan d'une année d'application de la réforme dans les écoles ciblées. Un article qui nous donne des éléments pour mieux analyser la nature du processus de changement amené par la réforme du curriculum.

par Arthur Marsolais
Un « feuilleton » pédagogique.
Une histoire à suivre, pourrait-on dire!

10

Établir des liens entre la famille, l'école et la communauté pour encourager des actions qui favorisent le développement global des jeunes qui fréquentent nos écoles, voilà bel et bien un défi qui préoccupe la communauté éducative depuis plusieurs années.

par Rachida Azdouz

par François Blain

par Louise Landry

par Marie-France Noël

par Arthur Marsolais

par François Blain et Paul Boudreault

par Céline Loslier et Geneviève Nault

par Rollande Deslandes, en collaboration avec Nancy Bastien et André Lemieux

par Arthur Marsolais

par Kathleen Larkin et Suzanne Desjardins

par Paul Francoeur

par Gilbert Moisan

Entretien avec M^me^ Diane Miron
par Robert Céré

par Pascale Sauvé

par Marie Dufour et Jacques Pettigrew

WWW.
viepedagogique.gouv.qc.ca

Dossier Internet

par Pierrette Trudel

Un article pour trouver de l'inspiration lorsqu'on cherche à donner un sens aux visites éducatives. Cet article présente une démarche fort bien détaillée : AVANT LA VISITE, puis pendant LA VISITE, en fonction des contenus qui permettront de bien actualiser le programme de formation par la fréquentation des AMÉRINDIENS, de la SALLE DE NANTES et de la SALLE DE DION-BOUTON, entre autres. L'auteure a également tenu compte d'une étape essentielle de l'apprentissage, le retour sur la pratique. Elle vous fait donc part de pistes de réinvestissement en classe des activités qui se sont déroulées au musée du Château Ramezay.

par Catherine Ganzini

Un projet offert aux écoles par la Maison-Théâtre. Les éducateurs et éducatrices des services de garde peuvent, grâce à ce partenariat mis en place dans le contexte du programme de soutien à l'école montréalaise, sensibiliser les enfants au théâtre.
L'auteure nous présente les avantages de ce projet pour le milieu scolaire et les effets sur les jeunes qui ont eu la chance de connaître cette expérience d'ouverture au monde de la création.
Certes, ce genre d'activités, bien qu'elles ne soient pas perçues comme essentielles dans une conception mécaniste de la transmission des connaissances, s'avèrent nécessaires dans une perspective plus globale de la formation du jeune, si petit soit-il car il est question ici de la maternelle.
L'auteur illustre également, comment une minute de théâtre au préscolaire peut nous permettre d'agrandir l'imaginaire du jeune spectateur et de l'ouvrir à la puissance de l'art… Une petite minute pour s'ouvrir au monde de la création!

par Camille Marchand, avec la collaboration de Julie Tremblay-Sauvé et Bibiane Lavoie

Un article qui cherche à illustrer la créativité d'enseignantes qui ont su partager leurs compétences pour bâtir un projet interdisciplinaire. Vous pouvez en apprécier les effets dans le site à travers les photos qui reproduisent les dessins exposés au théâtre de La Chapelle. Le texte primé dans cette activité y est également accessible.
Le prétexte est un événement de la vie culturelle montréalaise. Il s'agit ici d'une forme différente de collaboration avec la communauté…

Hors dossier

par André Doyon et Richard Desjardins

Un article qui permet d'actualiser les notions de formation continue et de praticien réflexif. En effet, le portfolio de développement professionnel se révèle un outil fort efficace pour concrétiser ces concepts. Les auteurs nous décrivent ici une expérience concrète qui s'est déroulée à l'Université de Moncton. Nous pouvons découvrir : LA COMPOSITION DU PORTFOLIO DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, SON ÉLABORATION et des TÉMOIGNAGES D'ÉTUDIANTS AYANT PRODUIT UN PORTFOLIO DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL. Un article pratique, qui donne le goût de tenter l'expérience.

par Sandra Thibodeau

Une innovation, que ce « salon » de l'apprentissage, pour donner l'occasion aux différents groupes du personnel d'une commission scolaire de se réunir pour échanger des ressources dans ce volet de notre travail d'éducateur qui, avec les changements vécus dans le monde scolaire, devient un élément pivot de nos réflexions.
L'auteur décrit la démarche du salon de l'apprentissage et SES RETOMBÉES DANS LES MILIEUX et nous annonce un deuxième salon, ce qui en illustre le succès du premier évènement. *À suivre.*

par Arthur Marsolais

L'auteur retrace les éléments qui ont marqué l'histoire de l'éducation au Québec durant les quatre dernières décennies, depuis le rapport Parent (1964).
Nous remontons aux années 60, celles des pionniers, pour décliner ensuite les décennies en des chapitres qui marquent la succession des ajustements du système pour toujours tendre, dans une quête essentielle de notre société, vers la réussite du plus grand nombre d'élèves.
Le lecteur y découvrira également les points d'appui de la réforme du curriculum qui anime les milieux depuis bientôt huit ans.

Collaboration École-famille-communauté et réussite scolaire :
conférence de Joyce L. Epstein – Observatoire du CRIRES – www.ulaval.ca/crires/html/observatoire4.html
Dans la revue *Sciences humaines* d'octobre 2004, un dossier à consulter :
« L'école en débat : quelles politiques pour l'éducation? ».
Entre autres articles, un texte d'Agnès Van Zanten : « Les politiques éducatives entre le dire et le faire. »
(http://www.scienceshumaines.com).
La revue *Le monde de l'éducation* présente un dossier intitulé : « Prof, un métier en révolution ».
On y fait un survol des nouvelles réalités en Suède, en Angleterre, au Portugal, en Finlande, aux Pays-Bas et en Allemagne.
Vous cherchez une référence en éducation? N'oubliez pas que le moteur de recherche de notre site vous donne la possibilité de retracer tous les articles publiés depuis 26 ans. Vous pouvez faire une recherche par auteur ou par sujet.
(www.viepedagogique.gouv.qc.ca)

C'est une belle harmonie quand le dire et le faire vont ensemble.
Montaigne

De toutes mes années d'école, que de fois n'ai-je entendu cette phrase sibylline qui n'offrait aucune possibilité de discussion : « C'est pas juste… »

Les premières images qui me reviennent sont celles d'élèves et d'adolescents sensibles à l'équité, toujours prêts à débusquer les chouchous du prof….

Puis émerge celle de l'enseignant et de l'enseignante qui ont vite senti l'importance que revêtait aux yeux de leurs élèves le sentiment de justice. Tous ceux et celles qui travaillent auprès des jeunes savent à quel point il est important de démontrer le bien-fondé de toute décision. La question du sens est souvent au centre de leurs préoccupations même s'ils n'ont pas toujours les mots pour le dire. Ils sont aux balbutiements de la découverte d'un univers de lois et de règlements qui régiront leur vie et ils se rendent compte peu à peu de la complexité du monde des adultes.

Il est reconnu que, dans les stades de développement des adolescents, le sentiment de justice prend beaucoup d'importance dans la structuration de leur identité.

Bien asseoir notre crédibilité à leurs yeux revêt donc une importance non négligeable. Nous nous devons de justifier toutes les décisions qui, pour eux, peuvent être qualifiées d'injustes, par exemple *la pondération de certaines notes dans une moyenne, le choix de sujets pour un test, la date de tombée de différents travaux, les décisions émanant du code de vie, des sanctions particulières.* Les jeunes de tous âges sont sensibles à cet aspect, et c'est un élément essentiel pour reconnaître la compétence d'un enseignant. Bien que cela puisse paraître anodin pour nous, adultes, qui avons, il faut le dire, perdu un peu de notre faculté d'indignation, c'est pour les jeunes d'une importance capitale. Il importe donc, dans notre rôle d'éducateur, de bien en saisir la portée. Souvent, des élèves qui décrochent nous renvoient le sentiment d'injustice et d'incohérence qu'ils ont ressenti au long de leur scolarité, l'école et ses agents ayant perdu tout sens à leurs yeux. Toutefois, les enseignants ne doivent pas porter à eux seuls la logique interne du système qui permet de maintenir une ligne directrice pour les élèves.

Dans cet ordre d'idée, l'article de Pierre-Yves Roux, dans les *Cahiers pédagogiques*, marque bien les différents niveaux de cohérence qui peuvent influer sur chaque acte pédagogique. Il nous faut en saisir l'importance pour que chaque membre de la communauté éducative puisse intervenir harmonieusement auprès des élèves.

Ainsi, la *cohérence pédagogique horizontale* permet aux enseignants et enseignantes de chaque discipline d'aborder les mêmes élèves selon des orientations pédagogiques qui s'apparentent. Le Programme de formation de l'école québécoise, élaboré selon un cadre commun d'écriture, propose au secondaire un programme consolidé pour l'ensemble des disciplines. Cet outil de planification permettra de pallier les lacunes qui avaient été relevées lors des États généraux de 1995.

Un autre espace de cohérence serait celui où les élèves sentent la progression et la structuration des apprentissages sans avoir l'impression de redites. Cette logique verticale devrait être visée tant par l'école dans ses différents cycles qu'au fil des ordres d'enseignement, par l'instauration de passerelles qui permettraient à l'élève de discerner une certaine continuité dans ses apprentissages.

Chaque personne-ressource devrait pouvoir être ainsi consciente de son rôle et ressentir ses zones d'influence dans la chaîne des actions qu'elle pose. Cette nouvelle conscience lui donnera la possibilité de répondre avec transparence aux élèves.

Le souci d'harmoniser les pratiques d'enseignement et d'évaluation devrait également faire ressortir les liens entre ce que l'élève apprend et les moyens pris pour en mesurer l'acquisition. C'est ici que, trop souvent, l'élève s'arrête à une perception et à un sentiment d'injustice entre les résultats obtenus et le travail fourni.

Le dernier niveau de cohérence, et non le moindre, est celui qui dessine la complémentarité des actions entre l'école et la maison. Il ne s'agit pas ici de dévaloriser les actions des parents au profit de celles de l'école, mais plutôt de trouver des moyens pour que l'élève y voie une interrelation sécurisante pour lui.

Grâce à ces registres intégrés de cohérences, l'enseignant pourra répondre avec transparence et de manière affirmée en ayant l'impression de mieux circonscrire une situation dont il est l'agent. Les différents niveaux de cohérence permettront alors de tisser une trame solide d'éléments de référence sur le plan pédagogique et éducatif qui sauront redonner aux actions des enseignants la crédibilité qu'elles méritent.

Camille Marchand

Référence bibliographique
ROUX, P.Y. « De la cohérence avant toute chose », *Cahiers pédagogiques*, avril 2004.

Sociologue et chercheuse au Centre national de la recherche scientifique, à Paris, Agnès Van Zanten a mené durant plusieurs années des enquêtes dans les établissements scolaires de milieux défavorisés. Dans un ouvrage récent intitulé *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, elle rapporte les résultats des dernières enquêtes qu'elle a effectuées dans des collèges de milieux populaires. Il importe de préciser qu'à Paris, les écoles de milieux défavorisés se trouvent dans la proche banlieue de la ville, alors qu'à Montréal, elles sont plutôt situées au centre de la ville. Cependant, qu'elles soient en banlieue ou au centre-ville, ces écoles de milieux urbains défavorisés se ressemblent par plusieurs aspects. Aussi, les descriptions et les réflexions qui ressortent des recherches d'Agnès Van Zanten peuvent être éclairantes pour les éducatrices et les éducateurs d'ici désireux de jeter un autre regard sur leur réalité. *Vie pédagogique* a profité du bref passage d'Agnès Van Zanten au Québec, en novembre 2003, pour l'interviewer sur les résultats de ses recherches.

Agnès Van Zanten – Je trouve qu'il y a non pas une ignorance des problèmes de la scolarisation en banlieue, mais plutôt un trop-plein de discours à la fois politique et médiatique sur cette question. Le discours politique et le discours des médias vulgarisent un peu celui de la recherche, mais ils le tirent dans le sens de tout ce qui est le plus impressionnant. Ils mettent en avant le plus scandaleux. Je pense que cela dessert le regard que l'on porte sur ces zones. On jette toujours un regard catastrophiste, très négatif, mais en se focalisant sur les symptômes sans regarder vraiment les causes des problèmes qui se posent. Il suffit que, dans une école, un jeune ait un geste violent pour que les médias s'en emparent immédiatement. En France, on en est presque à un reportage par jour au journal télévisé de 20 heures, le plus regardé, pour un incident dans une école. On a alors l'impression de connaître les problèmes, mais en fait on ne les connaît pas et on ne les comprend pas. C'est pour cela que j'ai eu envie d'aller voir de plus près ce qui se passait et comment se construisaient les problèmes.

A.V.Z. – Effectivement, on ne peut pas dire que les écoles de milieux défavorisés en France sont des écoles abandonnées. C'est même une des choses qui différencient la France des États-Unis, où certaines

écoles du centre des villes américaines reçoivent très peu d'aide. En France, on remarque d'une part un système qui reste très égalitariste puisque tous les établissements reçoivent des moyens à peu près comparables et, d'autre part, une politique de discrimination positive qui permet à une partie des écoles où j'ai travaillé de recevoir plus de moyens. Cependant, plusieurs phénomènes se conjuguent pour expliquer pourquoi cette politique de discrimination positive n'a pas permis d'améliorer la situation.

Le premier phénomène est l'effet négatif de la stigmatisation qui est parfois plus fort que l'effet des moyens apportés. Le fait que l'école est déclarée en zone d'éducation prioritaire ou en zone violence ou encore un établissement sensible amène un certain nombre de parents des classes moyennes ou de parents des meilleurs élèves à retirer leurs enfants de l'école parce que l'image de cette dernière est trop négative. Cela amène aussi des enseignants à refuser d'aller enseigner dans cette école ou à s'y rendre avec des perceptions négatives. Ils se disent que, puisque l'école est en zone de violence, il ne peut donc y avoir que de la violence ou puisque c'est une école en ZEP, tous les élèves vont avoir de mauvais résultats scolaires. On constate donc un effet de la perception, du regard que l'on porte sur ces écoles.

Puis, il y a le peu d'effet obtenu par les moyens qui ont été apportés. Souvent, ces moyens ont été utilisés pour diminuer les effectifs dans les classes, mais comme cette mesure a été appliquée de façon homogène, elle a abouti concrètement à réduire de deux ou trois le nombre d'élèves par classe. Or, les enquêtes faites récemment ont montré que, pour que la réduction du nombre d'élèves par classe ait un effet, il faudrait pratiquement constituer des groupes de cinq à dix élèves. Autrement, cela n'a pas d'impact. Les moyens ont aussi été utilisés pour ajouter du personnel non enseignant, du personnel éducatif. L'ajout de ce type de personnel, les enquêtes le montrent, permet d'améliorer le climat dans l'établissement, les problèmes de discipline, les problèmes d'éducation, mais cela n'a pas un impact direct sur les apprentissages.

De plus, dans la région parisienne où je travaille, on note une telle multiplication des politiques, que se pose alors le problème de la façon dont les établissements harmonisent toutes ces politiques. Pour mon enquête la plus récente, je suis allée dans un collège où il y avait 25 dispositifs d'aide aux élèves en difficulté. Comment harmoniser le fonctionnement de tous ces dispositifs? Comment faire un programme global de lutte contre l'échec?

On a aussi constaté beaucoup de mouvements de populations dans les ZEP. La population d'élèves bouge et devient chaque fois plus défavorisée. Entre le moment où les ZEP ont été créées au début des années 80 et aujourd'hui, la situation des populations qui sont dans les ZEP s'est aggravée du point de vue économique et du point de vue de la ségrégation scolaire et ethnique.

Enfin, il est difficile d'affirmer que la politique des ZEP a échoué parce que l'on ne sait pas vraiment ce qu'elle veut dire. Elle a été traduite de façon très différente selon les établissements et les moyens qui ont été utilisés n'étaient peut-être pas les meilleurs pour lutter contre l'échec scolaire. La population des ZEP a changé à la fois parce qu'il y a une mobilité de la population et par l'effet négatif de l'étiquette « ZEP » qui a fait fuir certaines familles des classes moyennes et certains enseignants.

Tous ces facteurs conjugués expliquent qu'effectivement, dans les enquêtes dont nous disposons, les résultats ne semblent pas très brillants puisque les élèves de ZEP ne progressent pas plus que leurs camarades et parfois même moins. Dans certaines enquêtes, on a démontré que les élèves des milieux populaires progressent un peu mieux hors des ZEP que dans celles-ci, ce qui est très préoccupant bien sûr. En même temps, on ne dispose d'aucune grande enquête qui ait suivi le parcours des élèves qui ont fait toute leur scolarité en ZEP. On n'a pas d'enquête longitudinale qui nous permettrait de dire ce qu'ils sont devenus. Cela nous manque pour avoir une vue globale de la situation.

A.V.Z. – Le fait que l'école accueille aujourd'hui tous les enfants, y compris les plus défavorisés, est un facteur important pour comprendre les dysfonctionnements. Toutefois, ce qui pose le plus problème, et que j'essaie d'analyser dans mon livre, est le phénomène de ségrégation, c'est-à-dire que la majorité des problèmes sont concentrés dans certaines écoles, de sorte que les enseignants sont aux prises avec des problèmes tellement difficiles que finalement ils se disent que, s'ils arrivent à intégrer les élèves, c'est déjà beaucoup et que peut-être l'objectif ne doit pas être de les faire progresser dans l'immédiat. Dans mon livre, j'insiste beaucoup sur le fait que la démocratisation de l'enseignement n'est pas ressentie de la même façon dans tous les établissements et que certains en portent tout le poids. En France, on constate que les établissements favorisés sont restés aussi favorisés qu'auparavant. Même si les enseignants de ces établissements disent qu'ils ont été touchés par le changement – et c'est vrai que le seul changement n'est pas celui des publics défavorisés, il y a aussi que les élèves plus favorisés n'adhèrent pas de la même façon au savoir, que le rapport à l'autorité a changé, etc. – , ce ne sont pas les mêmes problèmes. Parfois on dit : « C'est la même chose partout. Tous les enseignants doivent faire face à des problèmes. » Depuis dix ans que je travaille de cette façon, je ne suis jamais entrée dans un établissement où le chef de l'établissement ne me dise : « Le niveau des élèves baisse, et il y a des problèmes de discipline. » Cependant, ce sont parfois de tout petits problèmes. Ce n'est pas la même chose.

Si j'utilise ce titre, *L'école de la périphérie*, c'est pour indiquer que, à un certain moment, se dessine une sorte de rupture dans le système. Certains établissements sont dans de telles situations de difficulté que l'on n'est pas dans le même ordre de problème. Ce n'est pas vrai qu'il existe de la violence partout. C'est vrai que le rapport à l'autorité a changé partout, mais il y a des établissements où cela pose des problèmes de telle nature, qu'à mon avis, leur situation mérite une réflexion autonome et non une réflexion dans un cadre d'ensemble comme s'il s'agissait d'une transformation globale.

C'est une des thèses de mon livre que se concrétise, à partir d'un moment, une rupture et que certains établissements sont effectivement à part, à la périphérie du système, parce qu'ils ont tellement à faire face à tous les problèmes les plus graves de notre société qu'ils se situent dans une autre logique qui les coupe de l'ensemble des autres établissements.

A.V.Z. – Je le pense profondément, et c'est une des thèses du livre. Cependant, j'ai toujours été très prudente en affirmant cela parce qu'une lecture rapide pourrait amener à considérer que les gens sont responsables personnellement de leur situation. L'État pourrait dire : « Ce n'est pas nous qui sommes responsables, ce sont les enseignants, les chefs d'établissement, les parents, etc. » Je pars de l'idée que les agents ne sont pas totalement passifs, que même les acteurs les plus dominés ont toujours une capacité de résistance, une capacité d'agir sur leur environnement. Le problème est que, selon les situations ou les contextes dans lesquels on est placé, les possibilités que l'on a d'agir viennent souvent aggraver la situation. Il y a une liberté des acteurs. Ainsi, les personnes ne sont pas seulement victimes des structures, des politiques, etc. : elles réagissent. Cependant, la marge d'action qui est la leur fait que leurs réactions, qui contribuent à court terme à donner l'impression que la situation s'améliore, se pacifie ou devient routinière, aggravent la situation à long terme.

Seul dans sa classe, l'enseignant placé devant des problèmes graves de discipline et d'enseignement va très généralement, dans le cas des problèmes de discipline, soit laisser aller les choses, soit être extrêmement autoritaire, mais il ne réglera pas les problèmes de fond. Pour l'enseignement, devant les énormes difficultés des élèves, il aura naturellement tendance à abaisser les objectifs d'apprentissage, à adapter ses pratiques pour que ce soit au moins agréable pour les élèves. Par exemple, les enseignants font moins d'exercices écrits et plus d'oral, ils utilisent des images parce que c'est plus agréable pour les élèves, mais ces pratiques ont comme effets pervers d'aggraver les difficultés des élèves en matière de rapport à l'écrit, qui est leur gros problème. Il en est de même pour l'évaluation : de peur qu'elle démotive les élèves et crée en plus des problèmes de discipline, les enseignants font moins d'évaluation ou surévaluent les élèves. À court terme, les effets sont positifs puisque cela permet de tenir le coup, mais à long terme, cette pratique ne fait qu'aggraver la situation.

La tentation la plus grande des chefs d'établissement qui doivent faire face à la fuite des parents et des élèves des meilleurs échelons scolaire et social est de recréer des « classes de niveau » dans leur établissement, classes qui sont totalement interdites dans le système français. Le principe de base du collège unique est que toutes les classes sont hétérogènes, mais on constate aujourd'hui que dans beaucoup de collèges, on crée des classes où l'on regroupe les meilleurs. Certaines enquêtes quantitatives ont démontré que cette tendance est plus prononcée dans les établissements défavorisés parce qu'on veut retenir les meilleurs élèves. Les chefs d'établissement peuvent alors dire : « J'ai fait mon possible pour retenir les bons élèves. » Le problème est que les enquêtes sociologiques montrent que les moins bons élèves regroupés dans de mauvaises classes progressent encore moins bien que lorsqu'ils sont dispersés dans les

Photo : Denis Garon

autres classes, parce que l'effet Pygmalion se fait sentir – les enseignants projetant un certain niveau de capacité de leurs élèves – et parce que très peu d'échanges de ressources se font entre les élèves. Donc, le fait de créer de bonnes classes pour retenir les élèves des classes moyennes ou de meilleur niveau scolaire a pour effet de créer de mauvaises classes puisque, en général, on a une bonne classe pour six mauvaises. Et cela aggrave la situation des élèves en difficulté.

Tout cela pour dire que les acteurs ne sont pas passifs. Beaucoup d'entre eux agissent et ils ne le font pas avec une volonté ségrégative, mais dans le contexte d'action qui est le leur, les types de choix qui s'offrent à eux les menant à aggraver les choses. Pour moi, ce constat conduit à une conclusion simple : on ne peut pas laisser les acteurs décider seuls dans ces contextes parce que, on le voit, l'enseignant tout seul dans sa classe a tendance à s'adapter à son public d'élèves pour calmer la situation et le chef d'établissement, seul dans son école, va essayer de retenir la population, mais avec des stratégies qui aggravent le fonctionnement interne. Il ne s'agit pas de dédouaner les politiques, au contraire, mais de dire qu'il faut accompagner les acteurs, les aider, les soutenir. Les chefs d'établissement doivent se réunir pour décider comment distribuer les élèves. Les enseignants doivent travailler de façon collégiale pour résoudre les problèmes dans la classe, pour trouver des solutions, pour harmoniser leurs façons de faire, etc. Je voulais montrer dans ce livre que les acteurs, même dans les situations les plus dures, ont toujours une marge d'action. Seulement, cette dernière est tellement limitée qu'elle les conduit à des actions qui vont à l'encontre de leur propre intérêt.

Il en va de même pour les élèves, qui apprennent très vite à jouer avec le système, à le contourner. Cependant, cette façon d'agir se retourne souvent contre eux à long terme. Il en seront les victimes.

La situation est identique pour les parents, qui vont développer des stratégies par rapport aux établissements quand ils le peuvent. Certains ont peur de l'école, d'autres y viennent lorsqu'ils sont en colère, ce qui perturbe l'école. Plusieurs participent à leur propre désignation de parents absents, pour diverses raisons cependant. Beaucoup de parents n'interviennent pas parce qu'ils ont confiance dans l'enseignant, alors que ce dernier perçoit cela comme une non-appréciation de son travail. Dans certains cas, les parents ont tellement de problèmes économiques, sociaux ou familiaux à résoudre qu'ils ont totalement démissionné par rapport à l'école. D'autres parents ne connaissent pas la gravité de la situation parce que les jeunes contrôlent l'information. Pour certaines familles émigrées, il y a un décalage dans la perception des problèmes. Elles pensent que ce n'est pas important que l'enfant redouble une classe au primaire. Si les enseignants exploraient ces différences, ils pourraient s'adresser à des familles qui voudraient les soutenir. C'est vrai que les enseignants ont beaucoup de mal, y compris de façon organisationnelle, à prendre contact avec les parents. Souvent, ils n'ont pas de téléphone dans leur classe et ils doivent se rendre au secrétariat. Ils n'ont pas d'endroit particulier pour accueillir les parents. Je pense que l'on pourrait améliorer bien des choses.

A.V.Z. – Maintenant que j'ai terminé ce livre qui clôt en quelque sorte vingt ans de travail en milieux défavorisés, je me consacre aux politiques éducatives, d'un côté, et aux écoles de milieux favorisés, de l'autre. Ces écoles sont aussi soumises à des processus qui rendent leur situation difficile, notamment la concurrence entre établissements publics et privés, mais aussi entre établissements publics. La concurrence conduit beaucoup d'établissements à créer toutes sortes d'options. Il en découle un double problème. D'une part, pour créer ces options on emploie des stratégies sélectives qui renforcent à nouveau la ségrégation, outre que cela suscite un sentiment de toujours se faire duper. Par exemple, quand un jeune entre dans un très bon lycée, un des meilleurs de Paris même, il y trouve encore toutes sortes de classes de niveau : les rapides, les lents, la classe européenne, etc. Les parents ont toujours l'impression que ce n'est jamais suffisamment bon, qu'il y a toujours mieux dans la hiérarchie. C'est très négatif parce que cela génère une sorte d'insatisfaction et que cela crée de la ségrégation entre les classes et entre les bons élèves et les élèves en difficulté.

D'autre part, l'existence de ces options crée un rapport très instrumental. À la scolarité souvent, car elles ne sont pas choisies parce que les enfants aiment la musique ou les langues étrangères, mais parce que les parents souhaitent que leurs enfants soient dans une bonne classe. Cela dévalorise les contenus culturels de l'école puisqu'on ne choisit pas une classe musicale parce qu'on pense que la musique est importante, que c'est une composante de notre culture, mais parce que cela permet d'être dans une bonne classe. On ne choisit pas une classe européenne parce qu'on pense qu'apprendre une autre civilisation et une autre langue est quelque chose de culturellement important dans notre société, mais parce que c'est une valeur instrumentale pour être dans la bonne classe. Cette pratique tend à dévaloriser le rôle de l'école comme institution de transmission culturelle. Elle apparaît plus comme une machine de sélection qu'il faut s'approprier, dont certains sont victimes et dont d'autres se servent avec toutes sortes de stratégies de placement, non seulement dans des établissements mais dans des classes, des programmes d'études particuliers, etc. Je trouve que, de façon globale, c'est extrêmement négatif pour la crédibilité du système.

A.V.Z. – Bien sûr, en France ce sont les enseignants qui d'abord choisissent le plus les établissements au sein du secteur public – cela apparaît dans les enquêtes – et, effectivement, ce sont les premiers à penser que les enfants vont bénéficier de ce

type de placement. Une autre catégorie bien représentée est celle des représentants des associations de parents d'élèves. Ce sont les représentants d'un discours public sur l'école qui utilisent le plus l'école à des fins individuelles par des stratégies de milieu. Cela a pour effet de décrédibiliser les syndicats, les associations de parents et tous ceux qui s'expriment publiquement sur l'école, parce qu'on a l'impression qu'il existe un très grand déphasage entre le discours public et les pratiques privées.

A.V.Z. – On m'a souvent dit cela et, effectivement, on a l'impression d'un système où toutes les choses s'emboîtent comme des machines infernales. Moi, j'ai voulu alerter les intéressés sur la gravité des problèmes. Et les problèmes les plus graves sont ceux que l'on ne voit pas. Comme je le disais tout à l'heure, les médias se focalisent sur un incident violent qui n'est qu'un épiphénomène, un petit symptôme, mais les vrais problèmes se situent dans ce qui se passe tous les jours dans les mauvaises classes. Quel élève peut être « socialisé à la citoyenneté » quand il est dans une classe où se manifeste un tel niveau de ségrégation, où il existe de tels rapports entre l'enseignant et les élèves, où le professeur est un adulte qui n'arrive pas à tenir son autorité, où cet élève est totalement conscient qu'il reçoit un enseignement de moins bonne qualité? Voilà du quotidien, mais on ne le voit pas parce que c'est moins spectaculaire qu'un incident violent.

Cela étant dit, je pense qu'il y a beaucoup de moyens d'agir localement. Je suis totalement convaincue qu'il faut repenser l'organisation de l'école au niveau local et que plusieurs problèmes peuvent être résolus par une meilleure organisation. On ne peut pas changer certains problèmes structurels, par exemple, des problèmes de ségrégation scolaire qui sont d'abord des problèmes de ségrégation urbaine relevant des politiques urbaines ou des stratégies des familles. Tout de même, une partie des stratégies résidentielles des familles qui n'habitent pas dans les quartiers plus hétérogènes est liée à l'image de l'école. On peut donc travailler sur cette image. Parce qu'on est dans une situation où l'école n'a pas la même légitimité qu'avant, y compris dans les milieux favorisés d'ailleurs, où l'école doit s'expliquer beaucoup aux parents. Or, ce n'est pas du tout dans la tradition française. C'est très difficile, mais aujourd'hui il faut convaincre les parents du bien-fondé des politiques, des mesures adoptées, etc. Et, à ce sujet, il existe quand même des différences entre les établissements. Après avoir écrit *L'école de la périphérie*, j'ai rédigé avec trois collègues un autre petit livre qui s'intitule *Quand l'école se mobilise*, pour montrer qu'il y a des différences entre les établissements et que, dans certains d'entre eux, on voit les choses changer.

En ce qui concerne les stratégies des chefs d'établissement dont je parlais, les inspecteurs d'académie qui sont responsables des collèges d'un département ont pris conscience de ce phénomène de concurrence et de fuite des parents et ils ont créé des commissions de district dans lesquelles les établissements dialoguent entre eux. On prend conscience que c'est un problème collectif et qu'il faut répartir la difficulté, que tout le monde a intérêt à ce que la population soit plus hétérogène dans chaque établissement au lieu que dans un établissement soient concentrées toutes les difficultés. On ne peut pas, par ces commissions, réduire tous les problèmes de ségrégation urbaine parce que, dans certaines zones, la ségrégation est très forte. Toutefois, en France on peut agir parce que, contrairement aux États-Unis, la ségrégation est souvent un phénomène très micro. Aux États-Unis, on a fréquemment des zones immenses où vit une population défavorisée, alors qu'en France ce n'est la plupart du temps qu'un tout petit quartier de sorte que, si on se base sur quelques rues, la ségrégation est très forte, mais si l'on prend un ensemble un petit peu plus grand, déjà il y a beaucoup d'hétérogénéité. C'est typique de Paris et de la proche banlieue. Donc, si tous les établissements se mettent d'accord pour établir une politique, on peut agir parce qu'il existe encore une relative hétérogénéité.

De même, je crois beaucoup au travail collégial entre les enseignants. Cela ne résout pas tout, mais ce type de travail permet d'éviter d'avoir des enseignants isolés dans leur classe, qui s'adaptent à leurs élèves comme ils le peuvent, de façon un peu sauvage. Cela aide aussi à créer un projet d'établissement dans lequel, même si l'on admet que les élèves ne pourront pas progresser au même rythme que ceux des établissements de milieux favorisés, on se met d'accord pour fixer un niveau de progression réaliste que l'on va évaluer chaque année. On expérimente des pratiques et on voit, à la fin de l'année, si elles ont été efficaces et pourquoi elles l'ont été. Je pense qu'un travail d'accompagnement des acteurs au niveau local, même s'il ne peut pas tout résoudre, peut aider à changer les choses.

Quand on compare des établissements et des zones où il existe véritablement une réflexion sur ces questions, on voit des différences. Certaines écoles de milieux populaires sont plus efficaces que d'autres et font même progresser les élèves; des enseignants sont plus efficaces que d'autres; et dans des zones précises, le personnel d'encadrement est conscient d'un certain nombre de problèmes et essaie d'agir en ce sens. Donc, je crois qu'il y a quand même des possibilités d'améliorer la situation tout en étant réaliste sur le fait que l'école ne peut pas résoudre à elle seule les problèmes de la société. Dans les comparaisons internationales, on prend souvent comme modèles les pays scandinaves et on affirme que l'école est plus démocratique en Finlande, en Suède ou en Norvège. Cependant, quand on analyse la situation dans ces pays, on se rend compte que l'école est plus démocratique parce que la société elle-même est plus démocratique. Les écarts entre les niveaux de salaire en Suède n'ont rien à voir avec les écarts entre les niveaux de salaire en France. Là où l'école est plus démocratique, c'est souvent parce que la société l'est davantage. Je pense quand même que l'on peut agir sur l'école et que des choses peuvent mieux fonctionner dans les classes, dans les établissements et dans les territoires. Oui, quand on se mobilise, on voit des différences.

Photo : Denis Garon

M^me^ Luce Brossard est rédactrice pigiste.

1 VAN ZANTEN, Agnès. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses universitaires de France, 2001.

Publié avec l'aimable autorisation de la Fédération des comités de parents du Québec

ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ : FAIRE ÉQUIPE POUR LA RÉUSSITE

tablir des liens entre la famille, l'école et la communauté pour encourager des actions qui favorisent le développement global des jeunes de nos écoles, voilà bel et bien un défi qui préoccupe la communauté éducative depuis plusieurs années.

Pour concevoir ce numéro, nous avons tout d'abord cherché à savoir de quelles façons les modifications à la Loi 180 ont transformé le rôle des parents dans les conseils d'établissement, en tentant de circonscrire l'incidence sur la vie scolaire des encadrements légaux mis en place depuis déjà huit ans. Nous avons également fait une réflexion sur les moyens d'harmoniser les responsabilités partagées des enseignants et des parents en ce qui a trait au développement global de l'élève, comme on pourra le lire dans les articles signés par Kathleen Larkin, Suzanne Desjardins, Pascale Sauvé et Rachida Azdouz.

Pour leur part, Rollande Deslandes, François Blain et Paul Boudreault ont mis en évidence, dans leurs articles, les conditions à respecter pour permettre à la communauté de soutenir l'école sans en usurper les responsabilités.

Il faut reconnaître, d'ailleurs, que la Loi sur l'instruction publique (LIP) délègue aux enseignants la responsabilité de former les jeunes dont le parent reste responsable. Robert Céré s'entretient du sujet avec M^me^ Diane Miron, de la Fédération des comités de parents.

Le rapport de dépendance entre les acteurs qui interviennent auprès des jeunes est un élément essentiel à prendre en considération pour aborder la question de la collaboration, a toujours été une préoccupation du monde scolaire. Celle-ci devient incontournable avec les changements apportés à la LIP. Depuis quelques années, la nécessité de répartir les rôles entre l'école, les parents et la communauté en respectant les fonctions spécifiques de ces différents agents sur le développement de l'élève devient un défi que nous devons assumer collectivement. Il s'agit maintenant de bâtir un réseau qui permette d'établir une bonne communication entre l'école et la maison, entre l'établissement scolaire et son milieu, en recherchant une véritable « écologie » des interventions.

Si la collaboration consiste à travailler en commun, le partenariat permet de conclure des ententes entre organismes pour assurer une formation optimale. Quel serait donc le meilleur moyen d'établir des liens entre les différents partenaires du monde de l'éducation pour faciliter la mise en place de projets soutenant l'ensemble des personnes qui interviennent auprès des jeunes?

À travers nos reportages, nous avons voulu illustrer qu'il est possible de développer une culture de collaboration et de partenariat entre les différents acteurs pour que chaque groupe intervienne dans son champ d'expertise auprès des jeunes. Les textes de Louise Landry, Céline Loslier, Geneviève Nault, Paul Francœur et Marie Dufour en sont des témoignages.

L'état de la recherche dans ce domaine et les encadrements légaux sont des aspects du dossier que nous ne pouvions ignorer. Gilbert Moisan et Arthur Marsolais ont respectivement étudié ces deux questions.

Le présent dossier nous permet donc d'observer et de relater des façons de faire pour travailler en respectant les territoires symboliques des uns et des autres. Il nous est maintenant possible de répondre collectivement aux finalités mêmes de l'école, dans un souci de cohérence.

Nous avons déposé dans le site Internet, en complément de dossier, quelques articles qui présentent des exemples de collaboration en périphérie du milieu scolaire, avec des organismes qui soutiennent l'école dans la formation globale du jeune, qu'il s'agisse de la Maison-Théâtre, du Château Ramezay ou du théâtre de la Chapelle, pour ne citer que ceux-là.

Camille Marchand

Quand on aborde la question du partenariat entre l'école et son milieu, on se heurte souvent à deux types de réactions :

- le scepticisme des uns, qui qualifient cette entreprise de vœu pieux : ceux-ci y voient l'expression d'un idéalisme naïf, qui ferait fi des enjeux de pouvoir, des intérêts divergents et des limites entourant la relation entre l'école, les familles et les partenaires communautaires, économiques et institutionnels.

  Cette position s'appuie sur l'expression courante : « Personne n'est contre la vertu, mais… » ;
- la surprise des autres, qui s'étonnent que l'on puisse juger encore nécessaire aujourd'hui de réaffirmer une telle évidence : l'école n'a-t-elle pas intérêt à s'associer aux autres acteurs engagés dans la relation éducative, et ce, dans l'intérêt de l'enfant?

  D'ailleurs, ne le font-ils pas déjà eux-mêmes depuis des années dans leur école et n'ont-ils pas plusieurs projets à présenter pour illustrer et démontrer la faisabilité de ce partenariat?

  Cette position repose sur une autre expression courante : « Quand on veut, on peut. »

Entre le pessimisme des uns et l'optimisme des autres, il y aurait lieu de favoriser l'émergence d'une autre conception du partenariat école-milieu : celle-ci emprunterait aux premiers leur capacité d'appréhender de manière réaliste et lucide les difficultés inhérentes à toute collaboration et aux seconds, leur prédisposition à *croire* et à *vouloir* (il ne s'agit pas ici de crédulité, bien entendu, mais plutôt de croire en d'autres façons de faire et de vouloir les expérimenter), autant d'ingrédients indispensables pour avancer sur un terrain peu balisé mais néanmoins prometteur.

D'autres réactions accompagnent fréquemment les discussions avec les praticiens en milieu scolaire autour du partenariat avec le milieu :

- De **quoi** parle-t-on? De collaboration, de partenariat, de concertation ou de coopération?
- Ces termes renvoient-ils à des conceptions différentes de la relation école-milieu ou bien sont-ils employés indifféremment pour traduire la même réalité et le même objectif?
- **Pourquoi** faut-il travailler en partenariat avec le milieu? Est-ce là une obligation réservée aux professionnels de l'éducation? « Tout le monde pense avoir son mot à dire sur l'éducation », déplorent des membres du personnel scolaire interrogés sur leurs relations avec des partenaires. Aucun client n'ose remettre en question les compétences cliniques d'une infirmière ou l'expertise juridique d'une avocate : certes, on critique parfois leur attitude, leur manque de disponibilité, d'empathie ou de professionnalisme, mais très rarement leurs compétences professionnelles. Pourquoi les enseignants devraient-ils accepter une ingérence dans leur pratique?
- **Comment** établir et maintenir une relation de partenariat avec le milieu? Si la bonne volonté et la confiance mutuelle constituent des ingrédients de base, elles ne sauraient à elles seules tenir lieu de réponse à toutes les questions soulevées par ce partenariat.

Dans le texte qui suit, nous nous pencherons plus précisément sur les raisons qui sous-tendent le partenariat école-milieu (*le pourquoi*), tout en essayant, à travers quelques constats, de préciser l'objet de ce partenariat (*le quoi*).

D'autres articles publiés dans le présent numéro de *Vie pédagogique* orienteront le lecteur vers des conditions de mise en œuvre, des outils à sa disposition et des pratiques susceptibles d'intéresser les milieux à la recherche de modèles inspirants (*le comment*).

Le partenariat école-milieu repose essentiellement sur trois catégories d'arguments, soit l'argument juridique, l'argument « citoyen » et les arguments sociopédagogiques et psychopédagogiques.

Au Québec, la Loi sur l'instruction publique (LIP) a toujours accordé un certain pouvoir aux parents d'élèves : à titre de premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, ils sont associés d'emblée à la vie de l'école et considérés comme des partenaires incontournables.

Modifiée dans la foulée de la réforme du curriculum en 1998, la LIP a renforcé ce pouvoir parental en introduisant une nouvelle instance, le **conseil d'établissement (CE) de l'école,** composé d'un nombre égal de parents et de membres du personnel de l'école.

La participation des autres partenaires a été confirmée et balisée par la mise en place des CE : des membres de la communauté et des élèves du second cycle du secondaire y siègent, sans droit de vote.

Cette instance a un pouvoir décisionnel sur plusieurs aspects de la vie de l'école : l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation du projet éducatif, les modalités d'application du régime pédagogique, le temps attribué à chaque matière, la politique d'encadrement des élèves, le budget et l'affectation des locaux.

Sur d'autres aspects, le CE est consulté : par exemple, le choix des manuels scolaires et du matériel didactique, les critères de recrutement de la direction ou le statut confessionnel de l'école.

En procédant à cette différenciation, en assignant ainsi des places et des rôles précis aux divers acteurs représentés au sein du CE, la Loi clarifie deux points :

- L'école ne choisit pas de collaborer avec son milieu : elle est tenue de le faire;
- L'éducation n'est pas seulement une affaire de parents et d'enseignants : c'est l'affaire de toute la communauté.

Dans cette collaboration, les parents et le personnel scolaire bénéficient d'un statut privilégié et vivent une relation égalitaire : ils ne sont pas des partenaires comme les autres (communautaires et économiques), mais les détenteurs d'une autorité et d'une légitimité particulières. Pourquoi les parents? Parce qu'ils jouent un rôle de premier plan auprès de leurs enfants. Pourquoi le personnel scolaire? Parce que l'école est porteuse d'un projet national d'éducation qui se veut intégrateur et qui englobe une multitude de projets parentaux (mais qui peut parfois entrer en conflit avec les valeurs sous-jacentes à l'éducation que certains parents veulent offrir à leurs enfants).

C'est leur capacité à se reconnaître mutuellement et à composer avec les tensions qui permettra à ces deux entités de construire un dialogue réel et d'entraîner les autres acteurs dans une vraie relation de partenariat.

La réforme du curriculum a introduit dans les écoles du Québec l'éducation à la citoyenneté.
Il s'agit essentiellement de développer chez les élèves la compréhension et le respect des règles de vie en société, le sens de la vie en démocratie et des valeurs qui y sont rattachées, la capacité de délibérer et de s'engager dans la communauté, le souci et la défense du bien commun, etc.
Pour former des citoyens actifs et responsables, la réforme mise sur les apprentissages faits en classe, mais aussi à l'occasion des activités parascolaires.
La réforme s'appuie également sur le pouvoir des modèles : si l'école est gérée de manière démocratique et que les instances représentatives travaillent dans le sens du bien commun, si les élèves observent une telle situation dans leur milieu scolaire, ils seront alors tentés de s'engager dans des projets collectifs à l'école ou dans la communauté au sens large.
De plus, les élèves développeront une conception positive du fait politique, lequel, comme chacun le sait, est frappé de discrédit à l'heure actuelle (pas uniquement chez les jeunes d'ailleurs).
Le partenariat école-milieu aurait donc une fonction politique (assurer la démocratie scolaire, rapprocher le pouvoir des collectivités locales), doublée d'une fonction éducative (encourager une conduite citoyenne chez les élèves, en prêchant par l'exemple).

La démocratisation de la réussite scolaire est l'un des principaux objectifs poursuivis par la réforme du curriculum.
Le partenariat école-milieu a le même objectif : il ne s'agit pas de collaborer pour collaborer, mais pour favoriser la réussite, un travail que l'école ne peut réaliser seule.
Bien que les savoirs théoriques et pratiques sur cette problématique soient encore en construction, la recherche a permis d'établir des liens entre l'engagement (et les caractéristiques) du milieu et les résultats scolaires.
Rappelons ici quelques constats généraux :

- Il existe un lien direct entre les inégalités sociales et les inégalités scolaires. S'il est difficile de qualifier ce lien et d'en préciser la nature, on peut tout de même affirmer qu'il existe, de manière significative (mais pas systématique);
- Un conflit de valeurs et de méthodes éducatives entre la famille et l'école peut entraîner une perturbation sociopédagogique chez l'enfant;
- La qualité du dialogue et des relations avec les partenaires contribue à l'amélioration du climat de l'école : en redonnant confiance aux différents acteurs, on réduit leurs résistances et on les incite à abandonner une position revendicatrice ou attentiste pour adopter une attitude de coopération;
- C'est en agissant sur toute la dynamique et non uniquement sur les élèves à problèmes que l'on peut régler des cas d'échec scolaire : une situation-problème implique l'enfant, sa famille, son école et son milieu au sens large et elle inclut l'interaction entre ces différents pôles.

Dans cette optique, le partenariat école-milieu ne renvoie plus à de simples projets ponctuels, mais à une interaction continue entre « des personnes associées dans un même système visant à un but commun » (définition tirée de la campagne nationale sur le nouveau partenariat école-famille : « Confiance et ouverture »; note de service de la ministre française déléguée à l'Éducation, M^me^ Ségolène Royal, en 1996).

Publiée avec l'aimable autorisation de la Fédération des comités de parents du Québec

Au parent citoyen, prenant la place qui lui revient dans les espaces de délibération et participant démocratiquement au processus de prise de décision, certains craignent de voir se substituer le parent client ou le parent consommateur averti.
Dans *L'école ou la guerre civile*, Meirieu dénonce la tendance chez certains parents à se comporter comme un mouvement de défense des consommateurs au lieu d'agir en citoyens se portant à la défense d'une certaine idée de l'école publique.
Cette attitude, nourrie par l'idéologie dominante, pourrait effectivement entraîner un glissement, dénaturer le partenariat et le détourner de son sens : mais il ne faudrait pas confondre le parent consommateur averti qui en « veut pour son argent » et le parent contribuable qui prône une utilisation responsable des deniers publics.
Si le premier s'inscrit dans une logique marchande, le second défend, à juste titre, une certaine conception des institutions publiques et du bien commun.
Dans le même ordre d'idées, certains partenaires communautaires craignent de se voir enfermés dans un rôle de prestataires de services : l'école se comporterait en client, faisant l'inventaire de ses besoins et les invitant à lui soumettre des projets en vue de combler les besoins en question.

Or, ces organismes communautaires revendiquent un double statut : d'une part, celui d'experts, capables de trouver des réponses professionnelles aux problèmes scolaires et socioaffectifs vécus par les élèves de leur milieu et, d'autre part, celui de représentants, agissant comme porte-parole de leur communauté au sein des instances décisionnelles de l'école (ou plus largement auprès des autorités locales et régionales).
La tension suscitée par ce double rôle éducatif et politique constitue encore une source de malentendus et de frustration dans les relations école-communauté. Ainsi, les groupes communautaires disent que l'école cherche à les « instrumentaliser ». De son côté, l'école leur reproche de faire passer leur statut de militants ou de représentants du contre-pouvoir avant les préoccupations éducatives.

Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1997), « le partenariat renvoie à un processus par lequel il s'agirait d'apprendre à travailler ensemble et de mettre en valeur ce que chaque partenaire peut apporter de positif dans la relation ».

Quand on parle du partenariat et des termes qui y sont associés (« participation », « collaboration », « coopération », « concertation »), on entend souvent les mêmes objections : « Il ne s'agit là que de slogans, de coquilles vides, de mots creux, etc. »
Pourtant, cette préoccupation est récente dans l'histoire de l'éducation, ce qui rend d'autant plus étonnante la lassitude exprimée par certains interlocuteurs (parents, enseignants, organismes communautaires).

Photo : Denis Gagnon

Rappelons que jusqu'au début des années 60, dans la plupart des sociétés traditionnelles, la collaboration avec les familles était non seulement inexistante mais non souhaitable (c'était le cas de la France à la fin du XIXe siècle, du Québec avant la Révolution tranquille, et c'est encore le cas de plusieurs sociétés aux prises avec de graves problèmes de sous-scolarisation).
L'entrée à l'école permettait à l'enfant de se libérer du lien familial pour accéder à l'universel. Il quittait un monde marqué par un certain archaïsme intellectuel pour entrer dans l'univers de la science et de la rationalité.
C'est avec la démocratisation de l'éducation que l'école a vu arriver des parents plus instruits et mieux informés, capables de décoder et de remettre en question la culture scolaire.
Au Québec, le partenariat institutionnel a vu le jour avec la mise en place progressive de différentes instances représentatives, le conseil d'établissement étant la plus récente.

Les textes officiels présentent trop souvent un idéal de partenariat école-milieu : une relation de connivence et de complicité entre différents acteurs, tous centrés sur l'intérêt suprême, celui des élèves.
Or, comme toute relation, ce partenariat comporte son lot de zones grises, de conflits et de difficultés :

- des champs de compétences respectifs qui se confondent parfois et transforment la collaboration en concurrence;
- des partenaires parfois insuffisamment représentatifs, qui se basent sur des situations marginales ou isolées pour orienter les projets;
- des résistances idéologiques, des obstacles socioéconomiques et systémiques;
- des repères insuffisants pour guider l'action : le milieu scolaire ne peut pas encore s'appuyer sur une culture de la collaboration;
- des projets à succès qui se révèlent parfois inopérants quand ils sont transférés dans d'autres milieux.

Devant un tel décalage entre le discours et la réalité, certains acteurs engagés de bonne foi dans une relation de partenariat pourraient interpréter les ratés de leur expérience comme une manifestation d'échec ou d'incompétence.

La cohésion éducative ne signifie pas que l'école et son milieu adhèrent en tous points au même système de valeurs.
L'élève peut très bien évoluer entre deux approches éducatives différentes (en famille et à l'école) à condition qu'il en saisisse le bien-fondé et la légitimité et pourvu qu'aucune de ces approches ne soit érigée en absolu à ses yeux.
Par ailleurs, l'école est appelée à faire face à une hétérogénéité de plus en plus prononcée.
Dans une démarche de partenariat, la capacité de composer avec la diversité des valeurs permet justement de reconnaître les différences et d'entendre les demandes particulières et l'expression des attentes quant à la scolarité des élèves.

Dans *L'école ou la guerre civile*, Meirieu met en garde contre la confusion des rôles et la dilution des responsabilités : pour un partenariat efficace, il faut que chacun sache qui fait quoi.
De son côté, Querioz (*Sociologie du malentendu*) lance un avertissement contre la tentation de déléguer à l'autre ce qui est notre responsabilité, sous couvert de partenariat.
Cependant, si la clarification des rôles facilite la communication entre les partenaires, elle ne permet pas d'éliminer toutes les zones grises : la ligne de partage entre les compétences des différents acteurs ne sera jamais tracée avec précision.

Le travail en partenariat suppose d'ailleurs une certaine tolérance à l'ambiguïté.

Si l'on veut construire un partenariat orienté vers la réussite éducative, on ne peut se contenter de projets parascolaires, basés sur la convivialité et le divertissement, qui évacueraient les dimensions pédagogique et cognitive.
Il s'agit là d'une condition essentielle pour passer d'une collaboration de principe à une collaboration de fait.

Il n'est pas question, bien entendu, d'évacuer la convivialité des relations école-milieu, mais simplement d'éviter d'en faire une fin en soi.
En guise de conclusion, nous souhaitons attirer l'attention sur trois éléments :

- La capacité de travailler en partenariat est une compétence professionnelle qui devrait être intégrée au programme de formation initiale des maîtres;
- Le discours sur le partenariat met encore trop souvent l'accent sur les attitudes à développer : or, la capacité de travailler en partenariat n'est pas seulement une question de savoir-être, mais également de savoir et de savoir-faire.

En d'autres termes, agir avec d'autres pour résoudre des problèmes posés par son propre environnement, c'est une démarche qui s'apprend et qui fait appel, entre autres, à des compétences communicationnelles ainsi qu'à des connaissances spécifiques (par exemple, bien connaître son milieu et ses besoins);
- Tout en constatant que c'est un chantier en construction, nous pouvons également reconnaître que le milieu scolaire dispose déjà de quelques repères pour amorcer des expériences de partenariat : des typologies (Epstein et Adelman, pour ne citer que les plus connues) des modèles de projets inspirants et des outils d'analyse des besoins.

Les expériences relatées dans le présent numéro illustrent d'ailleurs le dynamisme et la créativité de certains milieux.

M^me^ Rachida Azdouz est directrice du développement des programmes à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal.

1. Pour plus de détails, voir l'encadré ci-dessous consacré aux aspects juridiques du partenariat école-milieu.

D'après la Loi sur l'instruction publique, le conseil d'établissement :

- « analyse la situation de l'école, principalement les besoins des élèves, les enjeux liés à la réussite des élèves ainsi que les caractéristiques et les attentes de la communauté qu'elle dessert. Sur la base de cette analyse et du plan stratégique de la commission scolaire, il adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation périodique (art. 74);
- « approuve le plan de réussite de l'école et son actualisation proposés par le directeur de l'école (art. 75);
- « approuve les règles de conduite et les mesures de sécurité proposées par le directeur de l'école (art. 76);
- « informe annuellement les parents ainsi que la communauté que dessert l'école des services qu'elle offre et leur rend compte de leur qualité. Il rend publics le projet éducatif et le plan de réussite de l'école. Il rend compte annuellement de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite (art. 83);
- « approuve les modalités d'application du régime pédagogique proposées par le directeur de l'école. Il approuve l'orientation générale proposée par le directeur de l'école en vue de l'enrichissement ou de l'adaptation par les enseignants des objectifs et des contenus indicatifs des programmes d'études établis par le ministre et en vue de l'élaboration de programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves. Il approuve le temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option proposé par le directeur de l'école (art. 84-86);
- « approuve la mise en œuvre proposée par le directeur de l'école des programmes des services complémentaires et particuliers (art. 88);
- « peut organiser des services éducatifs autres que ceux qui sont prévus par le régime pédagogique (art. 90). »

Arthur Marsolais

depuis l'application du rapport Parent, à partir de 1964, il s'est trouvé quatre types de rapports parentaux à l'école, y compris le présent. Les rappeler et, surtout, examiner pourquoi on est passé successivement de l'un à l'autre, peut éclairer une facette de l'inscription de l'école dans chaque communauté, en matière à la fois de potentiel et de difficultés.

Pour bien comprendre les raisons de la multiplicité des formes essayées, et souvent mises de côté, de rapports entre l'école et les parents, clarifions au départ quelques facteurs. Le premier facteur de variation tient au fait de placer au premier plan l'informel ou bien l'« officiel » (ou le « formel »), c'est-à-dire une place réglementée, structurée, encadrée pour des parents désignés, plutôt que de s'en tenir au volontariat et à des relations organisées strictement par initiative locale. Le second grand facteur de variation, à l'intérieur d'une intégration structurée du rôle parental à l'égard de l'école, repose sur l'opposition entre la consultation et la décision, donc entre le droit d'aviser et de conseiller et l'accès au rang de décideurs. À travers la diversité des formules de liaison entre l'école et les parents, on peut observer une variation de la position de parents « en qualité de… ». Dans les rapports relativement informels, on pense à des parents « alliés » des enseignantes et des enseignants, qui mettent un peu l'épaule à la roue pour financer des événements, des sorties, du matériel original et qui aiment être guidés par l'équipe éducative pour que leur influence sur leurs enfants aille dans le même sens que celle des professeurs. On les considère plus comme « parents d'enfants » (et d'ados…) que comme « parents d'élèves ». Ces parents expriment de diverses façons l'estime portée à l'école par son milieu environnant, de même qu'un sentiment partagé de l'importance de l'école. Une relation informelle et non politisée.

On peut aussi trouver une école qui se pose dans un rapport avec des parents en qualité de consommateurs. Donc des parents exprimant une demande sociale diversifiée : les uns pour des écoles progressistes à pédagogie active et peu directive, d'autres pour des écoles ou des programmes qui poussent plus loin dans les sports, les arts ou les sciences. L'émergence forte de la considération des familles comme consommatrices d'école dans un marché nettement segmenté s'est produite depuis le début des années 80 dans le secteur public, en réponse au marché rival de l'école privée au secondaire.

Les parents peuvent également être considérés comme des collaborateurs, précisément en matière scolaire (davantage parents d'élèves que d'enfants et d'ados, donc) lorsqu'on leur donne un statut de conseil. On s'approche alors de leur qualité de citoyens ouverts à l'intérêt général au-delà du souci de leurs propres enfants. Le couronnement de la façon de poser les parents comme citoyens réside dans leur participation comme codécideurs élus à la gouvernance de l'école.

De 1964 à 1971, on a tenté, dans les milieux scolaires francophones et essentiellement au primaire, de transposer en associations dites parents-maîtres une relation informelle d'alliance, de collaboration bénévole, inspirée de la tradition des écoles de langue anglaise. Cela a très peu fonctionné. Pourquoi? On peut risquer une interprétation. Ce caractère informel allait de pair avec des directrices et directeurs d'école ayant le statut de professeur principal, de chef de file de l'équipe professorale et de syndiqué au même syndicat que les autres professeurs. Auquel cas les inévitables tensions se jouaient entre ces équipes et les directions, carrément patronales, de commissions scolaires. En donnant un statut patronal aux directeurs et directrices, vers 1965-1966, on a déplacé vers l'école une concurrence pour le pouvoir qui a amené insensiblement les parents à se situer par rapport à ce pouvoir.

Le premier degré d'officialisation de la présence des parents dans l'école apparaît en 1971. À l'occasion d'une révision en profondeur du régime pédagogique dans une perspective de pédagogie active et coopérative et de l'idéal d'une « école milieu de vie », on met en place un groupe officiel de parents, désignés ou élus par les autres parents, auprès de la direction d'école et de la commission scolaire. Le second degré, relatif à la commission scolaire, s'appelle « comité de parents »; rappelons que le premier, situé dans l'école, a pour nom « comité d'école ». Il incarne un ***droit d'être écoutés*** avant que les décisions soient prises. À l'école, le comité siège avec la directrice ou le directeur et une enseignante ou un enseignant désigné par le corps enseignant. Et le règlement instaurant ces comités énumère quelques objets de consultation obligée, sur la vie scolaire, les règlements internes et l'organisation. Pour sa part, l'ensemble des présidents et présidentes de comité d'école constitue, avec la direction de la commission scolaire, le comité de parents proprement dit.

En pratique, le fonctionnement des comités d'école associe trois rôles dans des proportions variables : en premier lieu, le droit de regard et de conseil d'une consultation officielle; en deuxième lieu, un élément d'une stratégie de changement, soit une participation des délégués, tout au moins dans diverses initiatives de changement d'autant plus efficaces que les premiers visés ont été sensibilisés dès le départ; en troisième lieu, mais pas toujours, une fonction de mobilisation du plus grand nombre possible de parents. Ce dernier aspect du potentiel des comités d'école consultatifs a pris de l'ampleur à partir de 1977, lorsque le célèbre ***Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*** a propagé l'idée d'une couleur particulière, d'une originalité propre à chaque école au titre d'un « projet éducatif ». Cette idée, promise à un avenir durable, a donné l'occasion d'assister à un engagement poussé des parents dans un certain nombre d'écoles, hors des écoles dites « alternatives », où la collaboration a toujours été intense et n'a jamais faibli. On en trouve des traces documentaires substantielles dans une étude publiée à l'époque par le Conseil supérieur de l'éducation sous la direction de

Publiée avec l'aimable autorisation de la Fédération des comités de parents du Québec

Marthe Henripin et G. Ayotte : *Se prendre en main pour les enfants. Le projet éducatif de l'école*, t. I (1980) et t. II (1981).

Au cours des années 80, la participation officielle des parents a légèrement évolué. Dans chaque école, il s'est mis en place deux lieux de consultation obligée : l'ancien comité d'école et un conseil d'orientation, formé essentiellement de la direction et d'enseignants délégués, mais admettant la présence de la présidente ou du président du comité d'école. De plus, au conseil des commissaires, les présidents respectifs des comités de parents du primaire et du secondaire ont obtenu le droit de siéger et de parler, mais non de voter.

Cette situation correspond sans doute à la phase la plus antagoniste des rapports entre directions d'école et syndicats d'enseignants, tout au moins dans les écoles de langue française. Le démarrage de l'engagement parental, au cours des années 60, s'était opéré sur fond d'un idéal de consensus, de mobilisation concertée autour d'un bien commun, celui de l'éducation des enfants et des adolescents. Durant les années 70, par contre, la culture politique de la profession enseignante s'est vue martelée d'analyses sociologiques valorisant la lutte, l'antagonisme, la mauvaise conscience d'une complicité avec les dominants et avec la reproduction des classes sociales, dans la foulée du manifeste syndical *L'école au service de la classe dominante* et de diverses publications du type *Catéchisme du premier mai* (à partir de 1972-1973). Il est évident que, si les rapports internes glissent vers un fort antagonisme, le pouvoir de blocage et de veto prend le dessus sur le pouvoir d'action et l'efficacité. Lorsque tel est plus ou moins le cas dans diverses écoles, il est clair que le lieu par excellence des blocages est le conseil d'orientation et que la prise parentale sur le devenir de l'école par le canal d'un comité d'école consultatif ou représentatif glisse vers l'insignifiance.

Les États généraux sur l'éducation (1995-1996) ont suscité un examen approfondi de la gouvernance de l'école, en lui ménageant de belles zones d'autonomie par rapport aux commissions scolaires. Les modifications conséquentes à la Loi sur l'instruction publique ont eu, pour l'engagement officiel des parents d'élèves, élus par les autres parents, deux effets principaux : un effet de concentration à l'école et un passage du statut consultatif à un rôle de codécision avec la direction et les enseignants. Il émerge en effet un *conseil d'établissement* où les parents représentants sont pratiquement à parité avec les enseignants. Pour parer à tout risque de paralysie par abstention, la direction conserve toutefois un droit de décision en cas d'incapacité de son conseil d'établissement. L'ancien comité d'école, strictement consultatif, est transformé en comité facultatif.

Qu'un bon groupe de parents soit intégré au conseil d'établissement représente certainement un atout pour tisser des liens entre une école et la communauté sociale où elle s'enracine, au-delà du cercle des parents comme tels. Cependant, le plein potentiel d'une école communautaire appelle plus qu'une base, « officielle » et légale, d'emprise. Un conseil d'établissement occupé à guetter et à contrer la direction, dans une culture interne qui cultive l'antagonisme, sera sans grand profit. Si, par contre, le climat de l'école se laisse imprégner par le sentiment, au-delà de la spécificité du métier d'élève, de la profession enseignante, de la « vocation » parentale et de la charge administrative, d'être foncièrement tous et toutes dans le même bateau et d'apprendre ensemble pour progresser, suivant l'idéal d'une communauté apprenante, tout est possible. Une relation moins officielle et pleinement bilatérale peut compléter la présence « codécisionnelle » : parents qui appuient, valorisent et apprécient les initiatives les plus diverses de l'équipe-école, y compris sur le plan symbolique, au double sens de la reconnaissance; professeurs sortis de l'échappatoire des familles qui ont le dos large comme sources de troubles, professeurs qui mettent en confiance, mobilisent et inspirent l'action complémentaire des parents, non sans les secouer à l'occasion! Idéalement, le noyau de présence codécisionnelle de parents volontaires, élus ou délégués, évoque en écho et stimule une vaste participation volontaire moins formelle, en termes de communication, de collaboration, d'implication événementielle et de valorisation soutenue de l'équipe éducative.

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

La Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ) a vu le jour il y a exactement 30 ans cette année. Elle a été créée en 1974, pour répondre à la volonté des comités de parents, nouvellement formés à l'époque (voir le texte de M. Arthur Marsolais), de se regrouper au niveau provincial pour répondre d'abord à des besoins d'information et de formation des membres de comités de parents. Avec le temps, cet organisme à but non lucratif a pris de l'ampleur. La Fédération a adopté, notamment par l'entremise de son siège social situé à Beauport, différents moyens lui permettant d'accomplir sa nouvelle mission : bien sûr, toujours continuer à informer et à former les parents qui participent aux différentes instances de la vie scolaire, mais aussi représenter et exprimer les opinions des parents sur la scène provinciale auprès de différents partenaires ainsi que défendre leurs droits et leurs intérêts dans la cause scolaire. M^me^ Diane Miron assume, depuis octobre 2002, la présidence de cet organisme. Elle a accepté de faire part à la revue *Vie pédagogique* de quelques réflexions concernant la place des parents dans l'organisation scolaire.

Diane Miron — Je participe depuis 22 ans à ces différentes structures. Ma fille aînée est aujourd'hui âgée de 27 ans et je me suis engagée dans la vie scolaire dès son entrée à la maternelle; mon fils cadet est présentement en deuxième secondaire. J'ai d'abord été membre du comité d'école puis déléguée au comité de parents avant de devenir commissaire parent dans la région de Québec. Par la suite, il y a quinze ans, nous nous sommes installés

à Saint-Bruno et j'ai occupé sensiblement les mêmes fonctions. J'ai presque toujours été parent commissaire; je le suis encore à la Commission scolaire des Patriotes. Pendant cinq ans, j'ai occupé le poste de présidente de l'Association des comités de parents de la Montérégie. Je suis devenue vice-présidente de la Fédération en 1998. J'ai finalement succédé à M. Gary Stronach à la présidence en 2002.

D.M. — La Fédération est implantée solidement sur tout le territoire québécois. Son conseil d'administration est composé de dix-huit membres représentant toutes les régions administratives du ministère de l'Éducation. Nous sommes bien appuyés par une petite équipe dynamique qui compose notre permanence. Notre priorité demeure la formation des parents qui s'engagent au sein des différentes instances du réseau scolaire. Nous le faisons en tenant compte de nouvelles réalités de notre époque : moins de disponibilité de la part des parents et beaucoup de mobilité chez les participants. C'est dans ce contexte que la Fédération a un grand souci de favoriser un accès rapide et efficace à de l'information pertinente.

D.M. — Nous disposons sur notre site Internet www.fcppq.qc.ca de toute une série de fascicules qui servent d'outils de formation. Nous offrons des sessions de perfectionnement qui touchent, par exemple, les rôles et fonctions d'un conseil d'établissement ou encore le projet éducatif et le plan de réussite. Nous publions, six fois par année, la revue *Veux-tu savoir?*, qui circule dans toutes les écoles et nous organisons tous les ans un congrès annuel qui réunit près de 1 000 parents engagés.

D.M. — Nous sommes actuellement en démarche d'orientation stratégique. Il est devenu impérieux de faire le point sur l'avenir de la participation parentale et sur celui de la Fédération. Nous souhaitons donc pour 2005 à 2010 nous donner des orientations qui vont nous permettre de continuer, avec des moyens adaptés aux réalités actuelles, de soutenir efficacement les parents engagés dans les différentes instances de participation. Nous voulons aussi ne pas nous contenter de parler seulement au nom des parents engagés dans ces instances. Nous sommes en effet le « parent choisi » par l'ensemble des parents qui se sont déplacés pour participer à l'assemblée annuelle de leur école pour les représenter au comité de parents de leur commission scolaire. Nous avons donc, par la loi et par la structure, toute la légitimité voulue pour parler au nom des parents d'élèves. Toutefois, dans les faits, à cause parfois du faible taux de participation aux assemblées annuelles, notre représentativité est souvent remise en question ou carrément inconnue. Nous souhaitons donc développer et renforcer notre rôle de représentation des parents afin de mieux faire entendre et reconnaître la voix de l'ensemble « des papas et des mamans ». Autrement dit, nous pensons que l'avenir de la Fédération repose, entre autres, sur sa capacité à rejoindre et à refléter les préoccupations des parents de la base. Dans le fond, on souhaite ne plus entendre la fameuse question : « Vous parlez au nom de qui? Vous représentez qui? » La Fédération est et devrait être reconnue comme l'organisme qui, au Québec, défend les droits des parents d'élèves et en fait la promotion…

D.M. — Avec le recul, on peut affirmer que, concernant la structure, une place a été faite aux parents. Cependant, en même temps, il ne faut pas oublier que cette place, nous l'avons revendiquée et nous l'avons gagnée. Des gains ont été obtenus, c'est certain, mais il reste tellement à faire pour que la participation des parents à l'école soit bien reconnue et vivante. Le défi est particulièrement grand dans le cas des conseils d'établissement dans lesquels les parents et le personnel scolaire doivent travailler de concert. La structure est là et les parents veulent y occuper une place; cependant, toutes les portes ne sont pas toujours ouvertes pour les accueillir. Nos membres nous rapportent bien que la participation des parents à l'école est beaucoup moins réjouissante que dans les textes. Il ne faut pas penser que, parce que c'est écrit dans la Loi, la coopération va nécessairement se réaliser. **Le partenariat ne s'impose pas.**

D.M. — Comme le constat est un peu désolant, on a souvent tendance à répliquer que cela ne fait que six ans que les conseils d'établissement ont été institués et qu'il faut se donner le temps nécessaire pour permettre cette réalisation. Pour ma part, je trouve surtout que six ans, ce n'est pas rien et que les choses devraient évoluer plus rapidement. Il serait temps, dans certains milieux, de constater des changements plus significatifs. Par contre, il y a plusieurs éléments pouvant expliquer ce retard. Je pense particulièrement à la très grande mobilité des directions d'école au cours des dernières années. Il s'agit d'un élément majeur qui cause un manque de stabilité dans les milieux. On est incapable de développer une vision à long terme. On observe aussi une grande mobilité chez le personnel enseignant, ce qui constitue un obstacle à la volonté de « vivre un conseil d'établissement ». La notion de continuité est trop souvent évacuée. Pour plusieurs personnes, le conseil d'établissement reste encore un organisme qui fonctionne en marge de l'école, une obligation à laquelle il faut se soumettre, un mal nécessaire, un surplus de tâche… Le concept de conseil d'établissement est encore loin d'être intégré. D'ailleurs, dans l'esprit de plusieurs membres, leur mandat se termine à la fin juin et le nouveau conseil n'entrera en fonction qu'en octobre. Cette façon de faire en dit long sur la mentalité qui les anime. Et puis on observe encore tellement de méfiance…

D.M. — Dans plusieurs milieux, les parents sont perçus comme des intrus, ou comme des fauteurs de trouble qui représentent une certaine menace. Comme il n'y a pas de véritable culture d'évaluation à l'interne dans plusieurs milieux, on adopte une attitude défensive. D'autre part, il faut déplorer aussi l'attitude de certains parents qui donnent l'impression de vouloir tout savoir et tout régenter. Il y a un

Photo : Denis Garon

juste milieu qui passe par une clarification des rôles. À la Fédération, nous reconnaissons pleinement, comme l'énonce la loi, que certains pouvoirs sur un ensemble de questions pédagogiques sont attribués au directeur d'école. Nous reconnaissons aussi le fait que certains dossiers soumis au conseil d'établissement cheminent d'abord chez le personnel enseignant ou chez tout le personnel de l'école. Cependant, c'est par la suite le rôle du conseil d'établissement d'approuver les projets.

Prenons le cas classique du temps devant être consacré à chacune des matières, les fameuses grilles-matières. Sont-elles toujours soumises à l'approbation des membres? Les retrouve-t-on machinalement à l'ordre du jour des conseils d'établissement? J'aurais plutôt tendance à dire que, lorsque c'est le cas, c'est qu'il y a un problème à l'intérieur de l'équipe enseignante et que l'on utilise les parents pour valider une position qui ne fait pas l'unanimité.

À mon avis, pour créer un climat de confiance, il faut revenir à la fonction essentielle d'un conseil d'établissement, c'est-à-dire se donner un projet éducatif qui reçoit l'assentiment de tous. Par la suite, nous devons nous assurer que nous sommes cohérents avec les orientations et les objectifs que nous nous sommes donnés. **S'il n'y avait pas de projet éducatif, il n'y aurait pas de conseil d'établissement.**

Les parents et les citoyens sont invités à y participer, car c'est là que nous en sommes rendus dans le développement de notre société. On a décentralisé. On a créé un lieu où la concertation et le partenariat se réaliseront, et on doit le faire en toute confiance.

Comme présidente de l'organisme, cela fait partie de mon plan d'action de développer des partenariats avec les organismes qui représentent et les directions d'établissement et les enseignants. Pour reprendre une expression à la mode, on ne doit pas fonctionner en silos mais établir des ponts et servir ainsi de modèles pour les participants de la base.

D.M. — D'après moi, il faut lier ce succès principalement, et je dirais même presque exclusivement, aux attitudes des personnes en place. Il y a effectivement des milieux où cela va très bien, des milieux où les parents sont mis à contribution, où ils sont informés et où l'on valide les choses. Il y règne une belle entente avec les enseignants, mais je ne pense pas que l'on puisse généraliser. Écoutez : tous les écrits, tous les encadrements, toutes les structures sont en place, et **c'est aux personnes de faire la différence**.

D.M. — Dans certains milieux, oui; mais attention, il ne faut surtout pas généraliser. Il est difficile de se prononcer de façon globale. Je dirais plutôt que, dans les écoles où l'on implante réellement la réforme, il y aurait peut-être une ouverture plus grande à l'égard des parents et de la communauté : la réforme impliquant une mise en commun des forces de tous pour permettre la réussite, elle prône, par le fait même, un véritable partenariat.

D.M. — Je participais dernièrement à une journée de réflexion dont le thème était « La concertation entre le scolaire et le municipal ». À la suite de ces échanges, je ne peux en conclure que le monde municipal considère que les écoles sont très ouvertes. D'autre part, si l'on menait une enquête aujourd'hui sur les deux places occupées ou non par les membres de la communauté au sein des conseils d'établissement, cela pourrait en dire long sur l'état de santé de la relation école-communauté. Ma perception est que beaucoup de postes restent vacants parce que la communauté voit peu d'intérêt à les occuper. L'école n'a pas su attirer cette expertise et en profiter. La communauté a souvent l'impression que l'école a besoin d'elle. C'est particulièrement intéressant quand la communauté fournit des ressources ou de l'argent. Par contre, ce que l'école peut apporter à la communauté n'est pas toujours évident. C'est souvent à sens unique. Voilà en gros ce qui ressortait à la fin de cette journée, et c'est malheureusement ce que j'observe autour de moi. Il y a encore une certaine mentalité qui souhaite « que l'on n'utilise pas trop l'école, à moins que cela ne rapporte »... Il y a eu des expériences heureuses, comme celles qui se sont inscrites dans la lignée des fonds jeunesse, où la communauté était très souvent partie prenante, mais c'est quand même préoccupant de savoir ce qui arrivera lorsque les sommes qui ont permis la réalisation de telles expériences ne seront plus disponibles.

Je ne vous présente peut-être pas une vision très optimiste des choses, mais en même temps il faut être lucide et regarder la réalité en face. Quand je songe à toutes les histoires créées par la cohabitation avec les services de garde...

Et pourtant, le premier service à rendre à la communauté, c'est bien d'instituer un service de garde. On ne peut pas parler non plus de grand enthousiasme à ouvrir les écoles pour les camps de jour après le 23 juin. Il y a encore là beaucoup de mentalités à changer et de nouvelles attitudes à développer.

D.M. — Nous sommes au cœur d'une réforme majeure, qui est basée sur la coopération, le partenariat et la collaboration. Cette réforme bouscule plusieurs façons de faire les choses. Certains milieux semblent assez à l'aise avec cette philosophie. Toutefois, dans bien des cas, cet état de fait semble lié à des personnes en particulier. Par contre, de façon générale, on constate que les changements dans plusieurs milieux, et je dirais même dans trop de milieux, s'opèrent très lentement et je le déplore. En même temps, je suis pleinement consciente que, dans le domaine de l'éducation, toute personne qui ne fait pas preuve de patience ne fait généralement pas... long feu.

Toutefois, je garde bon espoir; on peut affirmer que, même si les progrès semblent lents, ils vont dans le bon sens.

J'aime bien rappeler le dicton suivant répété tant de fois par M^me^ Marois à l'époque où elle était ministre de l'Éducation : « Ça prend tout un village pour élever un enfant. »

Au-delà des connaissances et des compétences, c'est une question d'attitudes.

Il faut continuer d'y croire, se mobiliser ainsi que répéter et faire circuler le message. **On ne reviendra pas en arrière, c'est impensable.**

M. Robert Céré est consultant en éducation.

Le programme Famille, école, communauté : réussir ensemble est en place depuis avril 2003 et s'inscrit dans le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue et dans le Plan de lutte à la pauvreté et à l'exclusion sociale du gouvernement québécois. Ce programme partenarial, sous la responsabilité de la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), est réalisé en collaboration avec les ministères de la Culture et des Communications (MCC), de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (MESSF), des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) et de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et avec le Conseil de la famille et de l'enfance.

Ce programme d'intervention spécifique axé sur la famille, l'école et la communauté a été créé à l'intention des parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans venant d'un milieu défavorisé pour stimuler une intégration harmonieuse des jeunes à l'école et un parcours scolaire réussi à la fin du primaire. Il se caractérise, entre autres choses, par son approche écosystémique, ses équipes sur le terrain, son intervention précoce et ses facteurs de réussite. Certains sourcilleront à l'idée que ce secteur du MEQ s'intéresse à de si « jeunes adultes »! Précisons qu'une des caractéristiques du programme Famille, école, communauté : réussir ensemble est d'intervenir auprès des adultes qui entourent l'enfant ou l'élève et qui participent de près ou de loin à sa réussite.

Le programme en question a pour objet :

- d'expérimenter un modèle de communauté éducative (mobilisation de la communauté) en vue de favoriser la réussite des élèves du primaire venant d'un milieu défavorisé;
- de mettre au point un processus d'implantation de ce modèle;
- de diffuser et de favoriser l'appropriation des résultats de cette expérimentation auprès de l'ensemble du réseau scolaire (secteurs des jeunes et des adultes) et au sein des réseaux des partenaires.

Le programme est dans sa phase expérimentale. De ce fait, seulement une commission scolaire par territoire de direction régionale y participe. Il regroupe donc au total onze commissions scolaires. Ces dernières[1] ont désigné chacune deux écoles ayant un indice socioéconomique de rang 9 ou 10 selon la carte de la population scolaire du MEQ. C'est sur le territoire de ces écoles qu'est mis en œuvre le programme Famille, école, communauté : réussir ensemble.

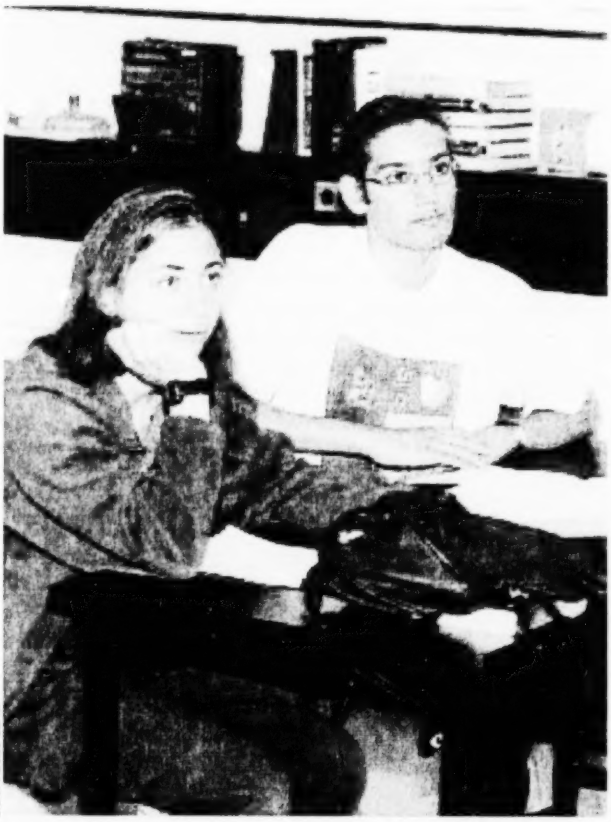


Photo : Denis Garon

Chacun sait que la réussite scolaire dans les milieux défavorisés se vit différemment. Cette différence s'exprime, notamment, par un faible taux de diplomation, un niveau élevé de décrochage scolaire, des parents démunis qui peuvent plus difficilement contribuer au succès de leur enfant de même que des enseignantes et des enseignants surchargés par un lot de difficultés quotidiennes.

Cette différence se traduit aussi par un segment de la population qui connaît des difficultés à s'intégrer dans le monde du travail, qui est plus vulnérable en matière de santé, qui manifeste des problèmes de lecture et d'écriture et qui éprouve un sentiment d'exclusion sociale et économique. Ces milieux se caractérisent donc par un écart culturel important entre les croyances, attitudes et valeurs véhiculées à l'école et celles qui règnent à la maison et dans la communauté environnante. Cet écart rend très difficile la reconnaissance réciproque et la collaboration soutenue entre deux importants milieux d'éducation de l'enfant, soit la famille et l'école.

L'engagement du parent dans le parcours scolaire de son enfant est considéré comme un facteur essentiel de réussite. Toutefois, deux conditions président à cet engagement, soit, d'une part, la compréhension de son rôle, sa perception de sa compétence et les aspirations de réussite qu'il entretient à l'égard de son enfant et, d'autre part, les occasions de s'engager personnellement qui lui sont offertes pour l'amener à participer au parcours scolaire de son enfant.

Le fait de réunir plusieurs organismes qui travaillent auprès des parents permet de préciser les besoins de soutien, de formation et d'accompagnement des parents et, par ailleurs, d'adapter les interventions des différents partenaires à leur égard.

Cette action précoce n'est cependant pas un début de scolarisation hâtif, mais plutôt le renforcement des habiletés et des pratiques parentales de façon que les enfants

arrivent à l'école avec un coffre à outils bien garni (éveil à la lecture et à l'écriture, développement du langage, habiletés sociales, etc.). C'est aussi miser sur une approche préventive plutôt qu'une approche du type compensatoire (stimuler l'enfant pour compenser les difficultés parentales) souvent utilisée dans ces milieux.

Le programme Famille, école, communauté : réussir ensemble propose d'associer cinq systèmes (l'élève, la famille, la classe, l'école, la communauté) qui sont interpellés directement dans la réussite de l'élève. Une des conditions de succès est que les cinq systèmes agissent étroitement et conjointement auprès de l'enfant, des parents, du personnel enseignant, de l'équipe-école et des différents partenaires venant de la communauté. De plus, dans leurs interventions, ces acteurs prendront en considération les facteurs de protection[3] (voir le tableau ci-dessous) qui favorisent la réussite de l'élève.

Le programme mise sur un large partenariat, tant au niveau provincial qu'au niveau local. Dans le premier cas, cette concertation prend la forme d'un comité interministériel composé de représentants des ministères mentionnés plus haut, à qui se joignent des représentants des commissions scolaires participantes.

Sur le territoire des écoles visées, les équipes en place sont composées de membres du personnel des écoles, de la direction, de l'éducation des adultes et des partenaires externes (centres locaux de services communautaires (CLSC), centres locaux d'emploi (CLE), municipalités, centres de la petite enfance (CPE), organismes communautaires, etc.). Chacune des équipes a un mandat identique : procéder à l'analyse de la situation, élaborer le plan de réussite (dans une perspective écosystémique et de partenariat), contribuer à sa réalisation et analyser les résultats.

Concrètement, les plans de réussite des écoles qui participent au programme sont différents de ceux des autres écoles. Pourquoi? Parce qu'elles doivent, d'une part, assurer des interventions auprès des cinq systèmes en jeu dans la réussite de l'élève et, d'autre part, retenir au moins un facteur de réussite par système à partir duquel les équipes sur le terrain élaboreront le plan de réussite de l'école. Par la suite, celui-ci sera adopté par le conseil d'établissement et contresigné par l'ensemble des partenaires.

Autre différence, chacun des partenaires est engagé dans ce plan. Ses interventions y sont inscrites et font partie intégrante du plan de réussite de l'école. Par exemple, l'éducation des adultes, qui offre une formation sur mesure pour les parents de l'école, le CLE, qui rencontre régulièrement, à l'école, des parents à la recherche d'un emploi ou encore le CPE, qui accentue son intervention auprès des parents avec l'aide de l'école.

Depuis un an, les commissions scolaires, les écoles et les organismes de la communauté ont travaillé intensément à implanter dans leur milieu le programme Famille, école, communauté : réussir ensemble. Elles ont choisi leurs deux écoles participantes, procédé à l'engagement d'un agent de développement et mobilisé les partenaires internes (secteurs des jeunes et des adultes) et externes. Enfin, elles ont mis en place les équipes sur le terrain.

D'autre part, ces équipes se sont approprié le programme mentionné plus haut (processus et contenu), ont effectué l'analyse de situation et ont élaboré leur plan de réussite. Au-delà de ces considérations organisationnelles, notons que les membres de ces équipes ont appris à se connaître, à partager des préoccupations, à confronter leurs idées et leurs perceptions (et aussi leurs préjugés) et à installer entre eux un climat de confiance propice au travail en partenariat.

Actuellement, toutes les écoles participantes ont terminé leur premier plan de réussite lié au programme. Il y a 17 équipes[4] en place qui mobilisent plus de 250 partenaires issus de 35 types différents d'organismes (CPE, municipalités, CLSC, etc.). Dans certains milieux, la phase de réalisation est déjà en cours.

L'année 2004-2005 sera consacrée principalement à la réalisation des plans de réussite et à la consolidation des équipes sur le terrain. Par ailleurs, il y aura aussi l'évaluation de la phase d'implantation du programme Famille, école, communauté : réussir ensemble qui débutera à l'automne, de même qu'une recension des écrits sur les pratiques prometteuses concernant les facteurs de protection, la diffusion du matériel de promotion et la mise en ligne du site Internet de ce programme[5].

M. François Blain est gestionnaire de programme à la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation du Québec.

Perception de sa compétence	Revenu et scolarité	Perception et attitudes des enseignants	Direction et leadership	Quartier de résidence, voisinage
Relations avec les autres élèves	Participation des parents	Pédagogie de la coopération	Services autres que scolaires	Mobilisation à l'égard de l'école
Compétences « lire » et « écrire »	Place de la scolarisation dans la famille	Qualité de l'enseignement	Développement professionnel	Services extrascolaires

1. Ces commissions scolaires ont été désignées par les tables régionales des directeurs généraux de chacune des régions.
2. Cette expression vient des termes *écologique* : « relation avec son environnement » et *systémique* : « relatif à un système ». Donc, l'*écosystémie* pourrait se définir par l'adaptation des systèmes entre eux et à leur environnement. L'hypothèse de travail du programme examiné ici réside dans le fait que plusieurs systèmes interagissant devraient se transformer et adapter leurs pratiques en fonction d'un environnement particulier.
3. Cette recension a été réalisée par le Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), en 2003. Ce document sera accessible dès janvier 2005 à l'adresse suivante : www.meq.gouv.qc.ca/dfga/politique/fecre.
4. Certains milieux ont opté pour la formation d'une seule équipe destinée aux deux écoles participantes.
5. Voir le site suivant : www.meq.gouv.qc.ca/dfga/politique/fecre.

La réflexion proposée ci-dessous provient d'entrevues de groupes réalisées auprès de deux équipes partenariales de travail participant au programme Famille, école, communauté : réussir ensemble (FECRE)[1]. Ce dernier a pour objet l'implantation d'une communauté éducative sur le territoire d'écoles primaires de milieux socioéconomiquement faibles.

Chaque entrevue[2] regroupait plus de vingt personnes engagées dans un processus de travail en partenariat depuis un an. L'intention était de connaître leur point de vue sur les hauts et les bas du partenariat, sur leurs découvertes, sur les conditions de succès de ce mode d'organisation et sur ses enjeux. En bref, la grande question était la suivante : après une année de mise en œuvre, les efforts consentis en valaient-ils le coup?

Les deux équipes rencontrées sont associées respectivement à deux écoles primaires de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, située dans la région des Laurentides, au nord de Montréal. Plus précisément, ces équipes regroupent des partenaires du territoire de l'école l'Oasis, de Lachute (milieu rural) et de l'école De La Durantaye, de Saint-Jérôme (milieu urbain). La composition de ces équipes est multipartenariale, c'est-à-dire que chacune regroupe des parents et des personnes-ressources issus des secteurs de la santé (centre local de services communautaires (CLSC)), de l'éducation (école, secteurs des jeunes et des adultes), de la culture (bibliothèque), de l'emploi et de la solidarité sociale (centre local d'emploi (CLE) et centre de la petite enfance (CPE)), du réseau communautaire (dépannage alimentaire, maison de la famille) et du monde municipal (services des loisirs et de la vie communautaire).

L'objectif poursuivi par ces deux équipes est de développer une communauté éducative en vue de favoriser la réussite scolaire des élèves du primaire venant d'un milieu défavorisé. Plus précisément, le mandat de leurs membres comporte trois volets : établir le portrait du milieu (analyse de situation), élaborer un plan de réussite et réaliser ledit plan. Ce mandat d'une durée de quatre ans devrait se terminer en juin 2007.

Ces équipes partenariales sont en place depuis une année. Une invitation officielle de la direction générale de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord lancée aux différentes directions des organismes du milieu a contribué à la désignation des membres participants et à la création des équipes.

Le caractère officiel de la démarche de mobilisation a favorisé l'émergence d'une crédibilité et d'une reconnaissance essentielles à l'engagement des personnes au sein des équipes, d'autant plus que le rythme des rencontres (l'objectif étant de déposer un plan de réussite en l'espace de huit mois) allait être essoufflant et la charge de travail, relativement exigeante. En effet, les membres, issus de cultures différentes, devaient en peu de temps se connaître, s'apprivoiser, créer un climat de confiance, s'approprier la démarche et le contenu du programme FECRE, recueillir, traiter et analyser des données (analyse de situation) et produire un plan de réussite élargi (qui inclurait les interventions de chacun des membres de l'équipe).

En l'espace de dix mois, ces personnes se sont donc rencontrées à douze reprises pour des rencontres variant d'une demi-journée à une journée. Mentionnons que chacune des équipes a pu compter sur le soutien d'une agente de développement qui l'accompagnait tout au long du processus.

Avant d'examiner en détail les commentaires des membres des deux équipes partenariales sur leurs perceptions à la suite d'une année d'expérience de partenariat, il serait intéressant de connaître ce qu'ils ont réalisé.

D'entrée de jeu, mentionnons que les deux équipes ont assuré l'entièreté du mandat prévu, c'est-à-dire que chacune a constitué une équipe partenariale fonctionnelle et stable et a mis en commun l'expertise de ses membres dans la collecte, le traitement et l'analyse des données selon un modèle écosystémique (touchant les élèves, les familles, les classes, l'école et la communauté) pour l'établissement d'un portrait de son milieu. Par la suite, après s'être approprié le contenu des facteurs de succès liés à la réussite scolaire au primaire, les deux

équipes ont retenu certains de ces facteurs et ont élaboré leur plan de réussite en déterminant les orientations, les objectifs, les modalités d'évaluation et les actions engageant chacun des membres des équipes locales. Ajoutons que, dans les deux cas, elles ont commencé l'application de leur plan de réussite.

Après avoir été consultés sur la date à retenir, les membres des équipes partenariales ont été conviés, par leur agente de développement respective, pour une entrevue devant avoir lieu le 4 juin (un groupe en matinée et l'autre en après-midi). Plus de 90 p. 100 des membres ont répondu positivement à l'invitation. Les questions avaient été préparées par l'animateur en collaboration avec la personne-ressource spécialisée en soutien logistique.

Chacune des entrevues a duré approximativement deux heures et demie. Un climat empreint d'ouverture, d'enthousiasme et de générosité a caractérisé les échanges dans l'un et l'autre groupe. Les rencontres se sont déroulées selon le cadre habituel des entrevues de groupes, soit un fonctionnement souple favorisant la libre expression des idées autour de questions ouvertes[3] suggérées par l'animateur.

Lors de la mise en place d'un groupe de discussion, il importe de prendre en considération non seulement les objectifs de la rencontre, mais aussi l'importance relative du temps dont disposent les différents participants. Pour vraiment donner l'occasion à chacun de faire valoir son point de vue, il ne faut pas perdre de temps lors de la prise de notes et l'animateur doit se concentrer sur l'expression des idées. Le logiciel intitulé Démarche réflexive d'analyse en partenariat (DRAP) favorise justement une participation active parce que chaque énoncé formulé est tout de suite affiché sur grand écran. Cela permet de valider immédiatement l'information et de poursuivre la formulation des idées.

Au fur et à mesure, les énoncés peuvent être associés à l'une ou l'autre des questions thématiques et à la personne qui a exprimé son opinion. On constitue ainsi une base de données qui pourra être traitée à la fin de l'opération.

En cinq heures environ, les deux équipes de travail ont formulé plus de 200 énoncés selon les thèmes proposés.

À noter que le nombre d'énoncés n'est pas vraiment signifiant, parce qu'il représente davantage une concentration des idées énoncées dans le temps consacré à l'entrevue qu'une longue analyse des résultats. Ainsi, par manque de temps, l'équipe de l'école l'Oasis n'a pas abordé les hypothèses de solution, alors que l'équipe de l'école De La Durantaye a préféré ne pas s'attarder sur les exigences. C'est davantage l'analyse de contenu qui traduit les perceptions des participants.

Impressions : Les perceptions des participants sont très positives. Ils se disent heureux de partager leurs connaissances pour le mieux-être des élèves et de découvrir de nouvelles façons d'intervenir. L'énoncé suivant résume bien leurs propos sur ce sujet : « Le regard qu'on porte sur les situations change parce qu'on se préoccupe tous du bien-être des enfants. » Toutefois, ce n'est pas toujours facile : « Parfois, il y a des échanges corsés, ce qui élargit nos visions et nous permet de mieux comprendre les points de vue des autres. »

Découvertes : Le partage des ressources entre les partenaires et leur relation constituent des aspects positifs mentionnés par les participants : « Les relations entre les partenaires ne se font plus de un à un, mais davantage ensemble. » Le fait de savoir que d'autres services existent dans la communauté permet de constater l'importance de bien coordonner les services aux élèves : « Ça crée aussi des passerelles, parce qu'on ne connaît pas toutes les ressources et les échanges permettent de trouver d'autres stratégies. »

Conditions : Outre le fait qu'un tel projet exige une grande disponibilité, les participants indiquent d'autres conditions importantes telles que l'ouverture d'esprit à l'égard des points de vue des autres et l'appui des décideurs des différents organismes pour, entre autres choses, faciliter l'aménagement du temps de travail. D'ailleurs, plusieurs participants insistent pour qu'il y ait une continuité dans la participation, tout particulièrement de la part du responsable de projet : « Cela mobilise les gens d'avoir une personne qui s'approprie le projet et les stimule, ça maintient la croyance dans le projet. »

Maintien : Le succès d'un tel projet tient beaucoup à la qualité de la participation de chacun. L'énoncé d'une participante résume bien les échanges portant sur ce thème : « L'école doit être leader, mais tous les autres partenaires aussi doivent assumer un certain leadership; il faut que chaque partenaire soit un acteur participatif, un vrai partenaire. »

Qualités nécessaires : Plusieurs qualités ont été mentionnées, dont l'ouverture d'esprit, l'écoute et la disponibilité. Toutefois, la capacité d'imaginer des pistes de solution, de chercher des réponses concrètes aux besoins a fait consensus au sein de l'équipe : « Il faut être visionnaire, avoir un certain recul et une perspective à moyen terme. »

Exigences : Pour mener à bien un dossier aussi important, les participants mentionnent qu'il faut du temps, des ressources. Plus particulièrement, cela demande une volonté de modifier ses pratiques : « On se rend compte qu'il faut changer nos façons de faire; on conçoit de nouvelles stratégies. »

Obstacles : Il existe plusieurs obstacles (comme le manque de ressources humaines et financières), mais les participants sont davantage préoccupés par le défi de regrouper les forces des personnes visées dans la réalisation d'un véritable partenariat autour des besoins des élèves : « Il faut se sentir responsable. Il est facile de penser que le problème ne nous appartient pas, c'est-à-dire le syndrome du " pas dans ma cour ". »

Solutions : Bien que le temps ait manqué pour inventorier des solutions possibles, les participants ont tout de même indiqué un aspect qui devrait faire l'objet d'une prochaine réflexion : « On oublie souvent de responsabiliser les premiers éducateurs de l'enfant : les parents. Les budgets étant de plus en plus réduits, il faut modifier nos relations avec les parents, les responsabiliser encore plus et agir davantage sous l'angle du soutien. »

Impressions : Les participants ont fait surtout ressortir le plaisir d'échanger au sein d'une équipe dynamique. L'énoncé qui suit résume bien les propos échangés : « C'est comme un casse-tête : on avait chacun un morceau et on est en train de mettre les idées en commun. »

Découvertes : Trois idées principales émergent de la discussion. Notons, tout d'abord, la découverte de nouvelles ressources : « J'ai découvert que beaucoup de services sont offerts dans la région. C'est peu connu tout ce qui existe. Je ne le savais pas et je suis enseignante; j'imagine que les parents n'en savent rien. » Puis c'est la découverte d'une autre forme de collaboration qui découle de ce nouveau partenariat, tout particulièrement dans les relations avec les parents : « L'éducation des enfants doit se faire aussi avec les parents; il est difficile parfois de rejoindre ces derniers. Dans le cas des partenaires, c'est plus facile. » Enfin, les

Photo : Denis Garon

participants constatent que les préjugés existent, mais qu'ils peuvent aussi être dépassés : « On a surmonté certains préjugés; en apprenant à mieux se connaître et à connaître le point de vue des autres, on a grandi dans la connaissance des points de vue des parents, des enseignants, etc. »

Conditions : Le bon fonctionnement est associé à des conditions clairement mises en évidence : « pour que ça fonctionne, il faut un projet champion »; « il y a un profond respect des organismes entre eux : chacun perçoit les autres personnes et organismes comme de véritables partenaires »; « il faut accepter de modifier nos façons de faire et se montrer ouvert aux changements ».

Maintien : Au cœur de ce thème, il y a le souci de maintenir la motivation des participants par la diffusion des réussites : « Il serait important de faire connaître ce qu'on fait, de publiciser les bons coups, pour montrer l'importance du projet. »

Qualités nécessaires : Parmi les aspects mentionnés, la qualité de l'animation et le fait de ne pas être jugé ressortent. Plusieurs ont souligné l'importance de garder le cap sur les objectifs du projet. L'énoncé suivant résume bien les échanges : « Lorsqu'on croit au projet, on est prêt à accepter les idées des autres et à changer pour le mieux-être des élèves. »

Obstacles : Outre les éléments liés à la disponibilité et à l'engagement personnel, les participants ont également relevé la nécessité d'un appui de la part des décideurs. Certaines habitudes de travail peuvent aussi être un obstacle : « Dans l'action, il faut aussi se garder du temps pour poursuivre la réflexion, pour évaluer régulièrement ce qu'on fait et garder un équilibre entre la planification et l'action. »

Solutions : « Une condition de réussite, c'est d'avoir la volonté de tous pour bien mener à terme les objectifs du projet; les gens se sont mobilisés et y croient. » Cet énoncé résume bien les propos tenus par les participants. Au-delà des mots, la motivation des participants à poursuivre le travail dans le même esprit de collaboration est manifeste.

Si la lecture de tous les énoncés regroupés par thème ne permet pas de distinguer les deux milieux selon leurs caractéristiques géographiques ou démographiques, les préoccupations semblent cependant les mêmes. Sans revenir sur chacun des aspects associés aux thèmes, soulignons les nombreuses similitudes :

- le partenariat se construit autour d'un projet commun qu'approuvent les membres;
- le partenariat est exigeant et demande à chacun des partenaires un engagement et une volonté de modifier ses pratiques et de se rapprocher du « faire ensemble »;
- tous les partenaires sont animés d'une même motivation et partagent les mêmes souhaits concernant une amélioration de la qualité de vie des élèves et de leurs familles;
- il est important de connaître le point de vue des autres partenaires du réseau de l'éducation dont la perspective apporte un éclairage nouveau sur les enjeux et les façons de faire;
- on manque de ressources humaines et financières pour mettre au point et réaliser davantage de projets, ce qui favorise toutefois l'émergence de nouvelles façons de faire les choses;
- il y aurait lieu de diffuser les réussites, de faire connaître les bons coups;
- la participation des parents aux projets favorise une meilleure conscientisation de leur vécu chez les autres partenaires;
- pour assurer le bon fonctionnement de l'équipe de travail, il faut que chaque membre participe activement et qu'il y ait une bonne stabilité.

Les entrevues ont permis aux membres des deux équipes de faire un retour sur leur expérience et de s'en distancier après une année de travail. Cette démarche de réflexion dans l'action a été très appréciée et a incité les autres équipes partenariales[4] du programme FECRE à insérer cette réflexion dans leurs activités à venir.

Par ailleurs, la diffusion de certains résultats du programme FECRE est à l'ordre du jour de l'automne. Au moment où ces lignes seront publiées, un site Internet[5] sera en place et accessible.

Des activités de formation seront aussi offertes aux membres des équipes partenariales. Celles-ci porteront, entre autres choses, sur le maintien du partenariat, sur la gestion de projets et sur la gestion des risques et du changement.

La prochaine année sera consacrée à la réalisation (tout en conservant un esprit de réflexion) des plans de réussite, à l'élargissement et à la consolidation du partenariat au sein des équipes partenariales ainsi qu'au renforcement de l'adhésion des équipes-écoles au programme FECRE. C'est aussi en 2004-2005 que commencera la phase d'évaluation de son implantation.

M. François Blain est gestionnaire de programme à la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation du Québec. M. Paul Boudreault est professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

1. Le lecteur trouvera une présentation détaillée du programme Famille, école, communauté : réussir ensemble dans un autre article du présent dossier.
2. Les entrevues ont été animées par François Blain, tandis que la prise de notes et le soutien logistique à l'aide du logiciel DRAP ont été assurés par Paul Boudreault.
3. Sept questions ont été posées à chacun des groupes. En voici des exemples : « Est-ce la première expérience de travail en partenariat famille-école-communauté que vous vivez? »; « Quelles sont vos premières impressions? »; « Avez-vous fait des découvertes? Lesquelles? »
4. Le programme FECRE comprend dix-sept équipes partenariales réparties dans toutes les régions du Québec.
5. Site Internet du programme FECRE : www.meq.gouv.qc.ca/dfga/politique/fecre/.

Tous les parents ont à cœur la réussite et le bien-être de leur enfant. On reconnaît d'emblée que leur engagement est un élément qui peut faire la différence. Toutefois, pour l'école, et notamment pour celle qui se trouve en milieu défavorisé, un défi d'importance demeure, soit de rapprocher l'école et la famille.

Avec l'avènement de la réforme, le monde de l'éducation s'est donné un grand objectif : accroître l'égalité des chances et la réussite éducative des élèves. Ce virage amorcé doit permettre de passer de l'accès à l'éducation du plus grand nombre d'élèves au succès de tous. La démocratisation de la réussite est l'un des principaux objectifs poursuivis.

Or, la réussite éducative des élèves constitue l'aboutissement d'un long processus parsemé d'expériences diverses, qui vont de la naissance à la fréquentation de l'école pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire. Elle subit donc l'influence d'une multitude d'acteurs qui jalonnent la vie des élèves et leur cheminement scolaire : leur famille, leurs amis, diverses personnes de leur communauté et le personnel scolaire de leur école.

La réussite éducative est également la résultante de multiples facteurs auxquels tous les acteurs sont appelés à contribuer, notamment le climat de l'école, la mobilisation de tout le personnel à l'égard de la réussite des élèves, les relations entre le personnel enseignant et les élèves, la motivation des élèves relativement aux apprentissages visés dans le programme de formation, leur attitude envers l'école, leurs aspirations scolaires et professionnelles, le soutien des parents et de la communauté de même que la collaboration entre l'école, la famille et la communauté.

Photo : Denis Garon

Parmi ces facteurs, l'engagement des parents envers leurs enfants tout au long de leur cheminement scolaire est un élément indéniable de la réussite des élèves. Et pour cause : plusieurs recherches démontrent que l'effet de l'engagement parental est durable et qu'il se répercute sur les attitudes et les comportements des jeunes à l'égard de l'école et du travail scolaire, sur leur motivation et leur persévérance, sur leurs résultats scolaires ainsi que sur leur développement global. Pour favoriser cet engagement, un des moyens les plus fructueux est le rapprochement, voire une collaboration étroite entre l'école et la famille.

La réussite, l'orientation et la durée du parcours scolaire sont fortement liées au milieu socioéconomique. Les enfants et les adolescents issus de milieux défavorisés sont plus souvent exposés simultanément à plusieurs facteurs de risque qui peuvent être d'ordre personnel, familial, social ou scolaire. Une accumulation de ces facteurs a des effets sur le cheminement scolaire de bon nombre d'élèves issus d'un milieu défavorisé. Plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés, présentent un retard scolaire plus marqué et quittent souvent l'école plus tôt que les autres élèves. Les situations vécues par ces enfants et ces jeunes sont souvent complexes. C'est pourquoi les solutions efficaces sont celles qui agissent de façon simultanée en classe, dans l'école, dans la famille et dans la communauté, bref, dans tous les lieux qui ont une influence sur le développement des jeunes.

La préoccupation de rapprocher l'école, la famille et la communauté est donc encore plus déterminante dans les milieux où les conditions sociales et économiques sont difficiles, ce qui est le cas dans les écoles visées par le Programme de soutien à l'école montréalaise, au primaire, et la stratégie d'intervention Agir autrement, au secondaire.

Pour aider les écoles à concevoir leur propre mode de collaboration avec les parents, le Programme de soutien à l'école montréalaise et la Coordination des interventions en milieu défavorisé du ministère de l'Éducation du Québec mettent à la disposition des milieux deux instruments pour soutenir les écoles du Québec dans leurs efforts en vue d'établir une collaboration féconde avec les parents. Présentés dans le guide d'utilisation *Rapprocher les familles et l'école*, ces instruments sont : l'*Inventaire des pratiques de l'école* et le *Questionnaire destiné aux parents*.

L'*Inventaire des pratiques de l'école* est un guide de discussion qui s'adresse à tous les membres de l'équipe-école et aux partenaires jugés importants dans cette démarche. À l'aide de questions, de pistes de réflexion, d'illustrations et d'exemples, ce guide permet d'abord à l'école de se donner une vue d'ensemble de l'état de sa collaboration avec les parents et de planifier ensuite ses interventions. Les nombreux exemples illustrés ne sont pas fortuits : ils s'inspirent de stratégies dont l'efficacité a été largement démontrée par la recherche et que certains milieux ont déjà adoptées.

Le *Questionnaire destiné aux parents* est un instrument créé à l'intention des parents des élèves de l'école. Il a été conçu pour être utilisé à l'occasion de rencontres avec les parents et pour recueillir des données qui permettent, d'une part, de vérifier si les pratiques déjà adoptées par l'école répondent aux préoccupations et aux souhaits des parents. D'autre part, ces données doivent alimenter l'école pour qu'elle puisse adapter et enrichir ses pratiques. L'approche privilégiée favorise l'établissement et le maintien d'une relation de confiance entre les membres de l'équipe-école et

les familles et peut contribuer à augmenter la responsabilisation (*empowerment*) des parents.

En s'inspirant de divers travaux portant sur les modes de collaboration, quatre domaines ont été privilégiés à ce sujet à l'intérieur des deux instruments : 1) la communication entre l'école et la famille; 2) l'exercice du rôle parental; 3) la participation des parents à la vie de l'école; et 4) la collaboration avec la communauté pour répondre aux besoins des familles, des enfants et des jeunes.

Ce volet s'attache à la nécessité de mettre en place des moyens de communication efficaces et variés entre l'école et les familles pour tout ce qui concerne la vie des élèves. Cela touche les aspects de la qualité de l'accueil des parents dans l'école, la fréquence et la variété des messages écrits ou des échanges verbaux ainsi que la clarté du contenu des messages, pour n'en nommer que quelques-uns. Ce volet est prioritaire, car c'est grâce à un véritable dialogue entre l'école et les parents qu'il sera possible d'approfondir le rôle du parent, sa participation à la vie de l'école et la communication avec la communauté.

Ce volet concerne l'importance de bien informer les parents sur leur rôle pour leur permettre de partager leurs préoccupations sur divers aspects de la vie et du développement de leurs enfants (ex. : la communication parent-enfant, le bien-être général, la santé, la sécurité des jeunes) et de les aider à exercer ce rôle (ex. : le suivi et l'accompagnement scolaires, un comportement chaleureux, ouvert et attentif à la vie de leurs enfants).

Ce volet se réfère aux pratiques de l'école en vue de faciliter la mobilisation et la participation des parents ou des groupes de parents, par exemple, assister à des activités ou événements organisés pour et par leurs jeunes ou contribuer comme bénévoles à la vie scolaire, et ce, dans différents types d'activités et de multiples façons.

Ce volet porte sur les liens à établir entre l'école et les autres groupes de la communauté. Il invite l'école à répondre aux besoins des parents et des jeunes, en apprenant à connaître les autres partenaires de la collectivité (communautaires, institutionnels, culturels, économiques, etc.) et en créant une forme de collaboration avec eux. Il encourage des actions signifiantes et mobilisatrices.

Bien qu'il ait été élaboré pour des milieux défavorisés, cet outil souple, convivial et propice aux échanges peut satisfaire divers besoins dans tous les milieux qui se préoccupent de favoriser le rapprochement entre l'école et la famille.

Pour se procurer le guide *Rapprocher les familles et l'école*, consulter les sites Internet suivants :

- version destinée au primaire : www.meq.gouv.qc.ca/ecolemontrealaise;
- version destinée au secondaire : www.meq.gouv.qc.ca/agirautrement.

M^me^ Kathleen Larkin fait partie de l'équipe de personnes-ressources affectées au Programme de soutien à l'école montréalaise. M^me^ Suzanne Desjardins est coordonnatrice régionale de la stratégie d'intervention Agir autrement, à la Direction régionale de Laval, des Laurentides et de Lanaudière du ministère de l'Éducation.

1. Ce texte est largement inspiré de l'introduction du guide intitulé : « Rapprocher les familles et l'école secondaire. »

ans de nombreux milieux, le rapprochement entre l'école et les familles est déjà une préoccupation. On tente de trouver les meilleures avenues pour établir une réelle collaboration avec les parents. Où en sont les écoles? Deux directions en témoignent.

Située dans l'arrondissement de Saint-Laurent, l'école Laurentide, rattachée à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, a ouvert ses portes il y a trois ans. Elle reçoit plus de 300 enfants et élèves, de l'éducation préscolaire à la fin du troisième cycle. Cette école est ciblée par le Programme de soutien à l'école montréalaise, programme destiné aux écoles accueillant des enfants issus d'un milieu défavorisé de l'île de Montréal.

Le directeur, M. Pierre Sicard, travaille depuis longtemps en milieu défavorisé. Il croit fermement que le rapprochement entre l'école et les familles est une condition essentielle à la réussite des élèves : « Je crois que tous les parents, peu importe le milieu d'où ils viennent, ont un même désir, c'est-à-dire celui de voir leurs enfants réussir. Dans notre milieu, ils ont surtout besoin d'aide pour s'intégrer à la communauté, car l'école Laurentide accueille une majorité d'élèves issus des communautés culturelles et des nouveaux arrivants. Pour ces familles, l'école est souvent le premier contact qu'elles ont avec la communauté d'accueil. » Pour rapprocher l'école, les familles et la communauté, plusieurs initiatives ont vu le jour. Une agente sociocommunautaire a été engagée. Son principal mandat consiste à faire le lien avec les nombreux organismes du quartier et, bien sûr, les parents. Le directeur, quant à lui, s'est joint au comité école-famille-communauté formé dans l'arrondissement de Saint-Laurent, qui regroupe des partenaires venant de tous les milieux. Ce comité a établi notamment une liste des ressources et des organismes à la disposition des enfants et des parents du quartier. Distribuée à tout le personnel enseignant, cette liste a aussi été intégrée à l'agenda des élèves. De plus, cette année, le directeur a invité le personnel de l'école à faire une visite guidée du quartier et des organismes communautaires : « Je voulais que le personnel découvre le quartier où les enfants et les familles vivent et ainsi, qu'il soit plus sensible à leur réalité. »

En collaboration avec la municipalité, l'école Laurentide a pu ouvrir ses portes tous les samedis après-midi. Des activités parallèles sont organisées pour les jeunes et leurs parents : « Les enfants peuvent venir à l'école pour participer à des activités. L'objectif est de leur donner un espace où ils peuvent jouer et bouger, ce qui manque dans leur quartier. » Pendant ce temps, l'école donne des cours de francisation et d'informatique à tous les parents intéressés : « L'idée est d'attirer les parents. Quand les enfants voient

Photo : Denis Garnon

leurs parents à l'école, c'est un superbe modèle pour eux. Les parents envoient ainsi le message que l'école est importante. »

L'école Laurentide se veut ouverte et accueillante. « On vise à donner plus de place aux parents pour qu'ils viennent à l'école, explique le directeur. On veut qu'ils soient engagés dans toutes les sphères d'activité, qu'ils soient au courant de tout pour qu'ils exercent pleinement leur rôle à l'école et à la maison. »

Pour favoriser la communication et garder un lien constant avec les parents, un des moyens retenus consiste à envoyer régulièrement et fréquemment de brèves communications écrites à la maison. Cette année, l'école Laurentide prévoit en outre traduire certaines communications dans diverses langues. Les parents reçoivent également un calendrier mensuel sur lequel sont inscrites toutes les activités et sorties prévues à l'école ainsi que des suggestions d'activités à réaliser en famille pour favoriser l'engagement parental et la communication entre les parents et les enfants. L'école organise par ailleurs des activités à caractère social qui rassemblent les élèves, le personnel scolaire, les familles, les partenaires sociaux et les citoyens du quartier.

L'école Laurentide veut aussi encourager la participation des parents à la vie de l'école : « Souvent les parents veulent participer et ils offrent leurs services spontanément, mais, une fois à l'école, ils ne savent pas trop quoi faire. » Parmi les moyens retenus, l'école fait l'inventaire en début d'année de la disponibilité, des talents et des centres d'intérêt des parents : « Au lieu de demander leur collaboration selon nos besoins, nous faisons l'inverse. Ainsi, on peut utiliser les forces de chacun. Il est possible ensuite de former différents comités et de mettre sur pied des activités selon la disponibilité et les champs d'intérêt des parents. »

Pour permettre aux parents de participer pleinement, entre autres, au conseil d'établissement et à l'organisme de participation des parents, l'école a encouragé un groupe de parents à s'inscrire à un atelier destiné à leur faciliter l'exercice de leur rôle au sein d'instances décisionnelles.

Les résultats? « Tous les parents sont présents à la remise des bulletins; il y a toujours des parents à l'école pour participer aux activités et aux différents comités, ou simplement, pour venir nous saluer, conclut Pierre Sicard. L'école est ouverte et les parents savent qu'ils sont les bienvenus en tout temps! »

L'école Louis-Joseph-Papineau est située dans l'arrondissement de Villeray–Saint-Michel–Parc-Extension, à Montréal. Elle accueille 1 200 élèves issus d'un milieu défavorisé dont la majorité est constituée de nouveaux immigrants. À remarquer que plusieurs élèves vivent dans des conditions socioéconomiques difficiles.

Cet établissement participe à la stratégie d'intervention Agir autrement. L'équipe-école a déjà procédé au portrait et à l'analyse de la situation de l'école et elle a mis sur pied un plan de réussite, dont l'une des mesures touche la collaboration entre l'école, la famille et la communauté. « C'est pourtant notre maillon faible, remarque le directeur Jean-Pierre Filion. On a commencé à travailler à la mobilisation du personnel. Nous comptons accentuer de plus en plus notre travail vers une véritable collaboration avec les parents, les élèves et la communauté. »

Déjà, des actions ont été réalisées. Notons, entre autres, la mise sur pied d'un réseau de communication entre l'ensemble des parents et les parents membres du conseil d'établissement et de l'organisme de participation des parents : « Ils sont les courroies de transmission entre l'école et les parents. On travaille actuellement en comité avec les parents déjà engagés à l'école. Ensemble, on essaie de trouver des moyens pour joindre les familles, déterminer les meilleures cibles et les lieux à privilégier. On vise également à faire l'inventaire des besoins des parents. Il y a 47 langues maternelles différentes à l'école. Plusieurs parents ne parlent ni français ni anglais. Il est souvent difficile d'établir un contact avec eux. Les moyens traditionnels, comme l'envoi de lettres à la maison, se révèlent peu efficaces. Ce qui nous incite à utiliser notre imagination pour trouver des moyens diversifiés. On en est à l'étape de l'élaboration d'une stratégie. »

Photo : Denis Garnon

L'objectif est de diversifier les approches pour toucher le plus de parents possible : « Il faut créer des moments forts, estime le directeur. Souvent, les seuls moments où les parents viennent à l'école, c'est lors des deux remises de bulletin. On se dit alors qu'il faudrait trouver d'autres centres d'intérêt et pôles d'attraction pour amener les parents à l'école. Leur présence offre de grands bénéfices. Elle donne de la crédibilité à l'école pour les jeunes. S'ils voient leurs parents à l'école, ça signifie que c'est important pour eux. C'est très motivant pour les jeunes. »

L'école Louis-Joseph-Papineau a également offert des conférences – avec la collaboration du Centre de ressources en éducation populaire – autour de thèmes qui préoccupent les parents, comme vivre avec un adolescent : « Les parents ont constaté ainsi qu'ils n'étaient pas les seuls à éprouver des difficultés. » On mise aussi sur les forces et les compétences des parents pour organiser des activités. Par exemple, si un parent a un talent particulier, on l'invite à venir animer une activité parascolaire ou un atelier pour les élèves. Lorsque des sorties sont organisées, on propose aux parents d'accompagner les élèves.

De plus, l'école Louis-Joseph-Papineau a aménagé un espace où les parents pourront travailler, se réunir, échanger et se rencontrer. « C'est un moyen pour qu'ils puissent s'approprier l'école, explique le directeur. Il est important de créer un espace rassembleur, ce qui peut les aider à exercer leur rôle. »

« En fait, on a des visées ambitieuses et modestes à la fois, conclut le directeur. On sait très bien que l'on ne peut amener 500 parents à participer à l'école, mais on peut faire mieux qu'actuellement. Alors, on doit s'en préoccuper! »

M^me^ Pascale Sauvé est rédactrice pigiste.

Alma, Samuel fréquente toujours son école secondaire, malgré ses difficultés et son retard scolaire. Il n'aura peut-être pas des résultats éclatants aux épreuves uniques du ministère de l'Éducation du Québec, mais, dans son entourage, de plus en plus de personnes croient qu'il doit persévérer dans ses études jusqu'à l'obtention d'un diplôme qui le qualifiera pour le marché du travail. Serait-il encore à l'école si une multitude de partenaires du Saguenay–Lac-Saint-Jean ne s'étaient pas mobilisés il y a huit ans pour lutter contre l'abandon scolaire?

« Bien que l'école y joue un rôle fondamental, l'abandon scolaire est aussi un problème social », explique le sociologue Michel Perron, un des fondateurs du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS). « Ce constat nous a amenés à penser que tous les acteurs de la société sont visés et peuvent poser des gestes concrets pour augmenter la diplomation, à condition de travailler ensemble, avec le même objectif. Les recherches démontrent d'ailleurs que, pour réduire les inégalités en matière d'éducation, les mesures qu'adoptent spontanément les acteurs scolaires sont du type compensatoire. Elles sont essentielles, mais ne suffisent pas à renverser les tendances si elles ne sont pas associées à du travail communautaire qui renvoie plus souvent à des approches préventives. Le jeune est alors vraiment au cœur de cette vision systémique », renchérit M. Perron.

Dans la foulée des États généraux sur l'avenir de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, les quatre commissions scolaires, les quatre cégeps et l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) s'unissaient donc en 1996 à de multiples partenaires pour concevoir et adopter un plan d'action régional. Un des objectifs de cette démarche était de développer une vision commune non seulement entre les ordres d'enseignement, mais aussi avec des parents, le réseau de la santé, des entreprises, des syndicats, le milieu communautaire et des médias. Avec le CRÉPAS, ces partenaires se sont donné petit à petit un cadre de référence commun et ont élaboré des projets concertés.

Les parents constituent des partenaires naturels pour améliorer la réussite et la persévérance scolaires. Dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, depuis plusieurs années, les médias sont associés au CRÉPAS pour mener des campagnes annuelles de sensibilisation autour du slogan suivant : « Chaque jeune a besoin d'encouragements chaque jour! » Des messages diffusés à la radio, à la télévision et sur des affiches ainsi que des chroniques hebdomadaires dans les journaux rappellent aux parents, comme à tous les adultes qui côtoient des jeunes, que le soutien affectif est un facteur déterminant de la réussite éducative.

Cependant, certains parents ont des besoins plus grands qu'un simple rappel pour encourager quotidiennement leur enfant. Parfois, ils ont un enfant aux prises avec des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. D'autres éprouvent eux-mêmes des difficultés qui les rendent vulnérables : moyens financiers limités, faible scolarité, chômage, divorce, maladie, etc. Comme premiers responsables du développement de leurs enfants, ces parents ont besoin d'être valorisés et soutenus. Le réseau social d'une communauté devient alors un partenaire de premier choix pour faire ce travail de prévention.

Photo : Denis Garon

De nombreux organismes communautaires travaillent auprès de familles vulnérables et peuvent aider les parents à maintenir leur engagement auprès de leur enfant. Dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, des centres de soir-enfants, des maisons des familles et des associations de parents ont mis sur pied différents projets de prévention de l'abandon scolaire. Ces projets s'ajoutent à ceux que les écoles réalisent déjà directement avec les parents de leurs élèves.

Certains organismes situent leur action directement auprès des jeunes. Ils peuvent leur apporter du soutien ou encore les aider à découvrir des passions ou à améliorer l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes. Dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, des maisons de jeunes ont même réalisé des projets d'aide aux devoirs. D'autres associations collaborent avec des écoles pour des projets tels que « Vers le pacifique » ou « VI-SA-VI », qui renforcent les comportements harmonieux entre les jeunes.

Parmi les partenaires désireux d'améliorer la persévérance scolaire, le réseau de la santé et des services sociaux s'avère aussi un allié important. « La scolarité est un facteur qui influence la santé : plus une population est instruite, meilleures sont ses chances d'être en santé et d'avoir des enfants sains. À long terme, les acteurs du réseau de la santé et des services sociaux ont vraiment intérêt à ce que la population à qui ils s'adressent soit scolarisée », déclare le Dr Andy Kennedy, directeur de la santé publique dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Ainsi, un partenariat s'est concrétisé autour de la prévention des problèmes de comportement et de langage, pour agir avant même l'entrée à l'école.

Par exemple, la Direction de la santé publique a contribué à la formation du personnel des centres à la petite enfance et d'organismes communautaires qui interviennent auprès des tout-petits pour développer leurs habiletés sociales avec le programme Brindami. Ces instances ont aussi été mises à contribution pour stimuler le développement du langage par l'entremise du programme Ali. Après avoir constaté que 80 p. 100 des enfants ayant un problème d'apprentissage ont aussi des problèmes de langage, tout le réseau de la santé s'est mobilisé avec les commissions scolaires pour adopter un plan régional concerté d'organisation des services d'orthophonie et de recrutement d'orthophonistes. Les deux réseaux collaborent également pour renforcer les habiletés sociales des élèves avec les programmes Jeune en santé et Fluppy. Dans ces projets aussi, les parents sont mis à contribution.

Dès la mise sur pied du CRÉPAS, les chambres de commerce, les carrefours jeunesse-emploi, des entreprises et des syndicats ont été interpellés. Ainsi, des leaders socio-économiques et scolaires ont lancé le Chantier régional écoles-entreprises-milieu pour la persévérance scolaire, dont un des grands défis est de soutenir les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes. Un rôle majeur que l'école peut difficilement remplir à elle seule et qui influence autant la réussite que la motivation à persévérer. Cette préoccupation s'inscrit d'ailleurs tout à fait dans l'approche orientante. Concrètement, différentes initiatives ont vu le jour. Depuis deux ans, le projet de liaison écoles-entreprises-milieu a permis annuellement à plus de 10 000 élèves du primaire et du secondaire d'avoir des contacts avec le marché du travail. Des gens d'affaires, des gens du milieu viennent à l'école parler de leur métier, animent des stands, soutiennent des journées d'exploration de carrière ou organisent des visites industrielles en collaboration avec des enseignantes et des enseignants ou avec du personnel des services complémentaires.

Le réseau scolaire et le milieu socioéconomique partagent aussi un autre intérêt commun : les jeunes qui ont un travail rémunéré pendant leurs études. Après avoir mieux documenté ce phénomène en croissance, différents comités se sont mis à l'œuvre pour trouver des solutions susceptibles d'aider ces jeunes à concilier études et travail. Changement des horaires scolaires, activités de sensibilisation, ateliers sur la gestion du temps, collaboration avec les chambres de commerce et reconnaissance d'entreprises partenaires ne constituent que quelques-uns des projets en développement. La présidente du CRÉPAS, M^me^ Jeanne Lavoie, travaille pour Alcan. « C'est très motivant de travailler ensemble pour améliorer la réalité de nos jeunes et mieux les accompagner collectivement. Notre économie est en changement et, plus que jamais, nous avons besoin de préparer la meilleure relève possible pour notre région », affirme-t-elle.

Alors que le taux de décrochage au secondaire était évalué à 21 p. 100 en 1996, il se chiffre maintenant à 15 p. 100 dans les écoles secondaires publiques de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, comparativement à 28 p. 100 dans celles de l'ensemble du Québec. Les élèves du secondaire y sont aussi proportionnellement plus nombreux qu'en 1999 à percevoir favorablement le soutien affectif de leurs parents[1]. On en dénombre moins qu'avant qui ont une faible estime d'eux-mêmes ou des idées suicidaires. Leurs aspirations scolaires ont augmenté. Réfléchir et agir ensemble en matière de prévention semblent une façon prometteuse de multiplier les cheminements comme ceux de Samuel.

M^me^ Louise Landry est coordonnatrice du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean (www.crepas.qc.ca).

1. Ces faits ont été mesurés à la suite de deux enquêtes menées, à cinq ans d'intervalle, auprès d'élèves du secondaire de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean par le Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES) du cégep de Jonquière.

Le présent article tente de montrer que les technologies de l'information et de la communication (TIC) et, de façon plus précise, le projet Naviguez avec votre savoir (NAVS) peuvent être mis à profit pour instaurer et soutenir la collaboration entre l'école et la famille, voire la communauté. À travers quelques projets vécus dans le contexte de l'expérimentation du réseau de partage NAVS dans trois écoles primaires, nous exposerons des illustrations du potentiel des TIC pour favoriser cette collaboration.

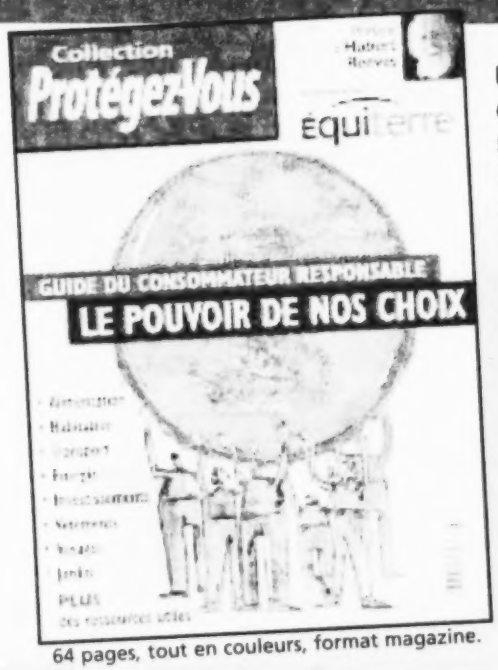
Le réseau NAVS est en développement à la Commission scolaire de Laval depuis août 2002. Il s'agit d'une plate-forme de gestion de documents accessible en ligne qui permet aux membres du personnel de la Commission scolaire d'y verser des documents de toutes sortes. Plus qu'un simple lieu de dépôt de documents, le réseau NAVS est surtout une structure organisée qui permet à tous de partager leur savoir dans un lieu organisé et où chacun peut trouver facilement l'information qu'il cherche. Puisque l'information est organisée et que cette organisation est uniforme dans les écoles, les centres et les services, le réseau NAVS pourrait être implanté à l'échelle de la Commission scolaire. L'utilisateur pourrait ainsi naviguer avec son savoir, c'est-à-dire y avoir accès en tout temps et en tout lieu, peu importe son rôle (élève, parent, enseignant, administrateur ou autre). Le projet de réseau de fibre optique a favorisé la réalisation d'une nouvelle génération de projets s'appuyant sur un réseau de télécommunication très performant, ce qui permet de soutenir un projet tel que celui du réseau NAVS.

L'objet principal du réseau NAVS est de développer la culture de réseau à la Commission scolaire, par la mise en place d'un réseau de partage pour soutenir l'implantation de la réforme dans les milieux. De par son accessibilité en ligne, le réseau NAVS offre un accès à des populations souvent peu mises à profit dans le système scolaire, à savoir la famille de même que la communauté (associations, organismes, centres, etc.). Pour y parvenir, cinq objectifs spécifiques ont été dégagés :

1) Proposer un modèle uniforme d'organisation de l'information à l'échelle de la Commission scolaire;
2) Proposer un logiciel convivial pour favoriser le travail en collaboration de même que le partage;
3) Développer, chez les membres du personnel enseignant, des compétences suffisantes pour qu'ils puissent tirer profit des TIC dans leurs tâches quotidiennes;
4) Encourager les membres du personnel de la Commission scolaire à partager leurs expériences et à léguer leur expertise avant de prendre leur retraite;
5) Ouvrir les portes de l'école à la famille et à la communauté.

Dans le présent article, c'est sur ce dernier objectif que nous élaborerons notre propos. Toutefois, pour bien comprendre comment le réseau NAVS peut permettre d'ouvrir les portes de l'école à la famille et à la communauté, il convient de

CONSOMMER AUTREMENT, ÇA S'APPREND !



64 pages, tout en couleurs, format magazine.

Une mine d'informations pour sensibiliser vos élèves à la consommation responsable et leur présenter les principales solutions dans ce domaine, ici comme dans les pays du Sud. Le contenu de ce guide s'intègre facilement à vos cours, que ce soit en français, en mathématiques, en géographie ou en éducation économique.

- Comprendre le coût et les impacts de nos habitudes de consommation dans tous les domaines de la vie quotidienne, comme l'alimentation, l'habitation et le transport.
- Développer le sens critique des jeunes face à l'information.
- Adopter de nouvelles façons de faire pour préserver l'environnement.
- Bien vivre en consommant moins.

PLUS

Des pistes d'action supplémentaires pour informer les jeunes et les amener à s'engager.

Renseignements et commandes: (514) 873-3000

Prix spécial pour les commandes de 25 exemplaires et plus.

décrire d'abord le volet « Mon école ».

Au cours de l'année scolaire 2002-2003, une composante du réseau NAVS a été élaborée spécialement pour le personnel enseignant, soit le volet « Mon école ». La réforme du curriculum actuellement en cours dans les écoles encourage les enseignants à travailler en collaboration. Toutefois, certains éléments irritants, par exemple l'organisation de la tâche des enseignants, rendent difficile la collaboration pourtant souhaitée. C'est notamment pour tenter de pallier cette difficulté que le volet « Mon école » a été conçu.

Ce volet est une représentation virtuelle d'une école typique de la Commission scolaire de Laval. Le réseau NAVS permet de regrouper l'information de façon normalisée et de favoriser une organisation commune à tous. Ainsi, lorsqu'un enseignant change d'école, il n'a pas à s'approprier une nouvelle organisation de l'information, la structure de base étant la même partout. Le volet « Mon école » est donc à l'image de la réalité, tant dans la représentation graphique que dans le vocabulaire employé. En effet, de façon concrète, quand un enseignant veut accéder à son école en ligne, il clique sur la porte pour y entrer, puis sur l'icône « Ma classe » pour avoir accès à ses documents et à ceux de ses élèves. Il est aussi possible de cliquer sur l'icône du bureau de la direction pour consulter les documents officiels de l'école ou de se procurer un formulaire en cliquant sur l'icône du secrétariat.

Outre le volet « Mon école », le volet « Mon service » est également en expérimentation. D'autres projets, destinés à des groupes cibles, sont actuellement en élaboration et viendront se greffer aux volets « Mon école » et « Mon service » ou éventuellement au volet « Mon centre ». Nul besoin de préciser que l'atteinte des objectifs liés au réseau NAVS s'échelonne sur plusieurs années : en effet, son développement et son implantation se feront progressivement jusqu'en 2007, si tout va comme prévu.

Pour instaurer une forme de collaboration avec la famille et la communauté, nous sommes d'avis qu'il faut d'abord établir une bonne communication. En ce sens, le courrier électronique est un outil de communication de plus en plus utilisé par les enseignants pour joindre la famille de même que différents membres de la communauté. Complémentaire par rapport aux rencontres en classe et aux échanges téléphoniques, le courrier électronique constitue un moyen supplémentaire pour l'enseignant d'informer chaque famille des progrès et des difficultés de son enfant, de prendre rendez-vous, de poser des questions, etc. À l'échelle communautaire, il devient possible d'utiliser le courrier électronique, la communication en direct (clavardage ou *chat*), les forums de discussion de même que les caméras vidéo (*webcams*) pour entrer en contact avec des spécialistes en vue de leur permettre de partager leur point de vue, de réinvestir leurs compétences particulières, bref, de contribuer au développement optimal de l'enfant, même si ces partenaires ne peuvent venir en classe pour diverses raisons.

Outre l'échange d'information à travers des outils destinés à instaurer ou à soutenir la communication, on peut utiliser les TIC dans d'autres contextes avec les parents et la famille des élèves visés. Bien que les situations rapportées ici ne montrent pas encore de lien avec la communauté, il est prévu, à plus long terme, d'établir des liens avec

Photo: Denis Garnier

des organismes sociaux ou communautaires qui sont déjà en relation avec les écoles pour offrir du soutien dans divers contextes. Notons, à titre d'exemple, l'importance d'ouvrir un espace de collaboration avec les centres locaux de services communautaires (CLSC), les maisons de jeunes de même que des spécialistes dans un domaine donné (botaniste, astronome, auteur, etc.).

Le premier exemple d'expérimentation que nous exposons ici s'est déroulé à l'école Villemaire. Cette école de Laval regroupe des élèves du premier cycle du primaire et elle participe à la mise à l'essai du réseau NAVS depuis 2003. Consciente des possibilités de ce réseau pour ouvrir une fenêtre sur les activités de sa classe à la famille, une enseignante a donné accès à l'album de photos de sa classe. Pour ce faire, elle a déposé les photos dans le réseau NAVS, plus précisément dans un dossier réservé à cet effet dans sa classe. Grâce à un code d'accès unique distribué aux familles, celles-ci ont pu visualiser les photos des activités de la classe et des projets réalisés en cours d'année. Il devient alors possible de les partager, si cela est désiré, avec d'autres membres de la famille.

Cet exemple illustre que l'on peut amorcer une relation virtuelle avec les familles par un moyen qui diffère de la communication directe. Par exemple, l'enseignant peut permettre aux familles de consulter en ligne le résultat de projets réalisés par les élèves. La consultation en ligne, effectuée tant à partir du travail que de la maison, amène les familles à échanger au sujet des activités. Outre qu'il présente ce qui se fait en classe, l'enseignant valorise ainsi le travail de ses élèves et il montre aux familles qu'elles sont importantes et que leur participation au développement de l'enfant est souhaitée. Une fois que la fenêtre sur la classe est ouverte aux familles, l'enseignant peut alors ouvrir la porte pour les faire participer à la vie de la classe, voire à la vie de l'école, parce qu'elles sont mieux informées des activités qui s'y déroulent au quotidien.

À l'échelle communautaire, les mêmes possibilités sont offertes, puisque la consultation en ligne est simple et peut être ouverte aux partenaires visés par une gestion étroite de droits d'accès (nom d'utilisateur et mot de passe).

La deuxième école ciblée pour mener l'expérimentation du réseau NAVS souhaitait s'intégrer dans le projet pour s'ouvrir aux familles et, éventuellement, à la communauté. Il s'agit de l'école Val des Arbres, située à l'est de Laval. Dans cette école primaire, deux projets ont été réalisés avec les familles au cours de l'année scolaire 2003-2004. D'abord, les parents membres du conseil d'établissement ont obtenu un droit d'accès au réseau NAVS pour déposer ou télécharger les ordres du jour de même que les procès-verbaux du conseil. Ainsi, tous les membres du conseil peuvent accéder aux documents sans avoir à se déplacer à l'école ou encore à attendre l'arrivée des documents par la poste. L'accessibilité en tout temps et en tout lieu (maison, travail, etc.) de même que la rapidité de diffusion (aucun délai de reproduction, par exemple) sont autant d'avantages mentionnés par les parents. Du point de vue de la direction, puisque le réseau NAVS permet le dépôt d'un document une seule fois en un seul lieu, il n'est plus nécessaire de faire parvenir à chacun les documents en pièces jointes, ce qui réduit l'engorgement des serveurs de courrier électronique et les problèmes de réception (virus).

D'un seul clic sur le bureau de la direction, toute l'équipe-école peut se procurer les documents voulus, mais aussi tirer profit d'outils d'organisation du travail tels qu'un agenda en ligne et un calendrier regroupant les activités de l'école. Puisque les documents sont accessibles en ligne pour tous les membres du personnel de l'école, ceux-ci ont la possibilité d'y suggérer des modifications ou de souligner des éléments à discuter, car les documents ne sont plus confinés dans le bureau de la direction. Plus que de la simple consultation en ligne par les parents, cet exemple d'utilisation montre que l'on peut faciliter la diffusion de l'information auprès des parents qui collaborent à la gestion de l'école de leur enfant dans un premier temps. La qualité de la collaboration peut s'en trouver améliorée grâce aux outils mis en ligne, lesquels peuvent accroître l'efficacité du travail entre les membres d'un comité.

À l'école Val des Arbres, un second projet a été réalisé. Au cours du temps des fêtes, les familles ont été invitées à écrire une histoire de Noël avec leur enfant de la maternelle, et ce, sur une base volontaire. Rédigée au moyen d'un logiciel de traitement de texte, l'histoire devait être déposée dans un dossier au nom de l'enfant. Puis, en classe, les élèves ont illustré leur histoire par un dessin qui a été numérisé par la suite. Avec l'aide de l'enseignante, le dessin a été déposé en ligne et il a pu être consulté par certaines familles. L'activité s'est clôturée par une présentation de l'histoire et du dessin en classe. Outre le développement de compétences liées aux TIC chez les enfants de l'éducation préscolaire, ce projet a permis aux familles de collaborer à une activité se déroulant en classe, sans y être présentes. Bien que le projet ait connu quelques difficultés (aucun accès à Internet pour certaines familles, faibles compétences en matière de TIC pour d'autres, processus de dépôt en ligne lourd pour un enfant de l'éducation préscolaire), il a néanmoins suscité un grand intérêt chez les familles, qui se sont senties engagées dans les activités d'apprentissage de leur enfant. Plusieurs d'entre elles ont apprécié l'expérience et souhaiteraient contribuer à nouveau. En plus de la collaboration pour la rédaction et le dépôt en ligne, certains parents ont partagé leur accès avec des membres de la famille, ce qui a permis, par exemple, aux grands-parents d'accéder à l'histoire de leur petit-enfant. Il s'agit là d'une retombée qui n'avait pas été imaginée de prime abord, mais qui pourrait être mise à profit avec d'autres groupes tels que des organismes communautaires ou des experts dans un domaine lié à l'histoire des élèves.

L'école L'Envol est la troisième école primaire qui participe à l'expérimentation du réseau NAVS. C'est seulement depuis le printemps 2004 que cette école manifeste un intérêt à y prendre part. Elle présente un exemple de collaboration qui se distingue de celle des autres milieux. Déjà active concernant la diffusion en ligne de l'information relative aux activités scolaires, l'école L'Envol rend de nombreux contenus accessibles en ligne. Ceux-ci

Photo : Denis Garnot

sont destinés aux familles, aux élèves et au grand public.

Puisque le réseau NAVS repose sur une plate-forme facilitant la gestion de documents déposés en ligne, il s'avère plus facile de partager la responsabilité de la mise en ligne de ceux-ci. Actuellement, les documents doivent transiter par le webmestre, qui se charge de les convertir (dans certains cas) afin de les rendre accessibles en ligne. À l'aide du réseau NAVS, il devient possible de distribuer ce rôle de gestionnaire, parce que les documents peuvent être déposés dans leur format original (Word, Acrobat, Excel, PowerPoint, etc.) par les personnes autorisées à le faire. Ainsi, un parent peut s'occuper de diffuser des comptes rendus de rencontres dans le salon du personnel, un élève peut déposer un devoir dans son classeur personnel, un enseignant peut partager sa planification et son matériel avec ses collègues du même échelon, une infirmière peut déposer des recommandations pour l'utilisation d'un médicament donné; chacun peut donc utiliser le réseau NAVS, et ce, peu importe son lien avec l'école.

Or, cela suppose que toutes les personnes prenant part aux divers projets, activités et comités soient consultées dans l'organisation du réseau de l'école. La participation au développement et à l'expérimentation du réseau NAVS aux couleurs de leur école constitue un projet qui mobilise les parents et qui permet de faire des choix relativement aux modalités de travail (pensons à l'organisation et au suivi des différents comités de l'école), mais aussi aux contenus à diffuser en ligne pour tous ou encore à accès restreint. En ce sens, les TIC donnent la possibilité de mobiliser les parents dans la réalisation de projets de toutes sortes, car ces technologies offrent des outils qui peuvent être mis au service de la collaboration école-famille-communauté.

En résumé, le réseau NAVS permet de démocratiser l'information qui circule dans l'école, d'améliorer l'accessibilité et la rapidité de la diffusion et de s'ouvrir à d'autres projets novateurs. Nous sommes d'avis que, si les parents participent à l'élaboration du réseau de l'école qui sera accessible en ligne bientôt, leur collaboration à venir sera d'autant plus grande qu'ils auront pu faire part de leurs champs d'intérêt et de leurs besoins dès le début du projet.

Voilà un projet parmi tant d'autres qui permet d'instaurer, de soutenir et d'améliorer la collaboration école-famille et, éventuellement, avec la communauté. Les exemples présentés ci-dessus n'illustrent qu'une portion de la réalité actuelle. En effet, d'autres projets novateurs sont également à la recherche de cette collaboration. Pour notre part, nous croyons fermement qu'il est possible de tirer profit des TIC pour diversifier les modalités de collaboration afin qu'elles soient au service de la réussite du plus grand nombre d'élèves, comme le ministère de l'Éducation le souhaite par l'entremise de la réforme du curriculum.

M^me^ Céline Loslier est conseillère pédagogique en applications pédagogiques de l'ordinateur à la Commission scolaire de Laval et elle est responsable du développement du réseau NAVS. M^me^ Geneviève Nault est professeure au Département de pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.

1. Visitez notre site d'expérimentation : http://www.cslaval.qc.ca/navs/

À Compton, en Estrie, l'école Louis-Saint-Laurent étonne par une vitalité qui se nourrit, entre autres, de l'apport des familles et du recours aux ressources variées de l'environnement.

établissement qui regroupe 175 élèves du primaire, venant de 123 familles, s'est taillé depuis quelques années un rôle de premier plan dans la communauté rurale de Compton. Paradoxalement, en traversant ce pittoresque village par sa rue Principale, l'étranger doit s'y prendre à deux fois pour repérer l'emplacement de l'école : une étroite allée bordée d'arbres descend vers le bâtiment discret, tapi en contrebas et que jouxte un vaste parc récréatif et sportif. L'école n'en est pas moins omniprésente au cœur de la localité et affiche un souci de visibilité.

L'école Louis-Saint-Laurent offre en tout cas un bel exemple d'enracinement et d'incorporation d'un établissement scolaire dans son environnement social. Trois facteurs expliqueraient cette réussite :

- la présence d'une direction et d'une équipe enseignante qui font preuve de vision, d'ouverture, de solidarité et de dynamisme;
- la mise au point d'un projet éducatif quinquennal fortement inspirant, audacieux, mobilisateur et qui propose une panoplie de mesures concrètes;
- l'espace largement prévu pour une participation souhaitée des parents désireux de s'engager dans l'un ou l'autre volet des activités planifiées et la volonté ferme des responsables de recourir aux ressources de la communauté locale et régionale.

On pourrait attribuer ce succès à un contexte particulièrement favorable, par exemple, la présence d'une petite société campagnarde, unie et homogène. Cependant, c'est surtout à la créativité et à l'écoute des besoins des élèves et du milieu que l'on doit cette réussite. L'école a connu naguère des périodes sombres, alors que sévissaient des problèmes de relation. Elle affronte aujourd'hui le défi permanent de réunir un effectif d'élèves suffisant pour maintenir la qualité des services. La concurrence d'une école privée située à proximité et la présence à Coaticook – ville toute proche – de classes enrichies d'anglais et de musique pour les élèves de sixième année, ainsi que de classes adaptées pour les élèves en grande difficulté d'apprentissage, comptent parmi les facteurs de décroissance de l'effectif.

C'est en 1999, sous la gouverne d'une directrice qui insuffla un nouvel élan, que fut élaborée la première mouture d'un projet éducatif substantiel et consistant. Cette ébauche aboutit à une version enrichie en 2003, pilotée par la directrice actuelle, Marielle Genest, qui en 2002 assuma énergiquement la relève, intensifia le rythme des réformes et poursuivit une trajectoire de renouvellement. C'est aussi en 1999 que s'amorça un projet particulier en éducation physique

(EDUC); il devait prendre par la suite une ampleur grandissante et il confère maintenant à l'école de Compton sa couleur originale.

À la clé de cette réussite collective, on trouve une équipe valeureuse d'une douzaine d'enseignantes, animée par une direction éclairée et chaleureuse. Le groupe s'épanouit dans un climat de transparence, de confiance et de collégialité. Il en résulte un mouvement d'initiatives fécondes, fruits de la créativité de chacune. Rien ne semble hors de portée pour ces femmes qui sont engagées professionnellement et qui investissent leur cœur et leur énergie dans la concrétisation quotidienne de leur mission éducative.

Tout en faisant preuve de réalisme et d'équilibre, ces femmes acceptent une certaine marge de risque inhérente à toute action. Elles affirment trouver beaucoup de bonheur ensemble, dans l'exécution d'une tâche exigeante. Elles manifestent un vif attachement à leur école et forment une équipe stable.

Photo : Denis Garon

L'école de Compton prend souvent l'allure d'un chantier bourdonnant, mobilisant élèves, parents et personnel. L'équipe s'est donné un projet éducatif qui fait l'objet d'une réévaluation régulière de ses visées, des moyens utilisés, des rôles tenus par chacun et des résultats observés. Il comprend un plan de réussite qui énumère 72 actions précises à mener en fonction de 22 objectifs solidement liés. Ces gens de terrain ne s'enlisent pas dans des considérations nébuleuses, mais façonnent la réalité à coup de mesures tangibles.

La conception et la mise en œuvre du projet bénéficient au besoin du soutien d'une des conseillères pédagogiques, ce qui permet d'y lier et d'y intégrer davantage les orientations fondamentales de la réforme scolaire. Une démarche particulière a été planifiée par l'équipe-école afin de mieux s'approprier les apprentissages liés aux domaines généraux de formation; à chacun des cycles, un domaine de formation est mis à l'honneur – sans limiter les autres. Les élèves de cette école aiment communiquer avec ceux des autres écoles et avec la communauté. C'est pourquoi, en 2003-2004, tous ont eu la chance de s'exprimer et de démontrer leurs différents savoirs dans des projets de classes ou d'école ayant comme majeure la répartition suivante :

- maternelle et premier cycle : consommation et environnement;
- deuxième cycle : santé et bien-être;
- troisième cycle : orientation et entrepreneuriat.

S'il est hors de propos de fournir ici une description complète de ce volet extrêmement motivant du projet éducatif, on peut cependant souligner l'importance prise par le projet EDUC. De nombreuses autres initiatives s'y ajoutent pour favoriser la santé des élèves. Ce projet particulier se justifie par cinq objectifs qui font l'unanimité :

- favoriser le développement global des enfants et des élèves par l'exercice systématique et régulier de leur motricité;
- contribuer au bon fonctionnement de leur cerveau en formation grâce à l'activité corporelle;
- soutenir l'équilibre émotif et affectif des jeunes en apprentissage par une forme de détente musculaire et nerveuse;
- harmoniser les relations par l'apaisement des tensions personnelles et interpersonnelles;
- stimuler la motivation des garçons dans leur parcours scolaire.

La directrice en poste antérieurement – formée et expérimentée en éducation physique – a donné l'impulsion de départ à ce projet toujours en expansion et qui a prouvé largement sa valeur.

Le projet EDUC s'intègre aux cours d'éducation physique de chaque année scolaire, bénéficie d'une partie de grille-matières souple et permet aux élèves des moments plus concentrés pour s'adonner à certains sports. Selon une répartition planifiée, au moins deux nouveaux volets sportifs sont abordés pendant un cycle. On souhaite la prolongation de cette activité au sein de la famille et, idéalement, tout au long de la vie de l'élève :

- maternelle : natation et initiation au ski alpin;
- première année : patinage et initiation au ski alpin;
- deuxième année : patinage et natation;
- troisième année : bicyclette, camping et ski de fond (ajouté en 2004-2005);
- quatrième année : escalade, randonnée en montagne et ski de fond (ajouté en 2004-2005);
- cinquième et sixième année : golf, ski alpin et planche à neige.

On fait usage d'une caméra vidéo pour filmer le développement des élèves. Ceux-ci analysent leur performance de départ, se fixent des objectifs d'amélioration et peuvent ensuite évaluer leurs propres progrès en visionnant l'enregistrement.

Quotidiennement, des techniques de gymnastique du cerveau (*brain-gym*) sont appliquées aux jeunes, de la maternelle à la quatrième année, afin de renforcer leurs habiletés motrices ou d'en corriger certaines déficiences.

Diverses mesures complètent ce projet : collation santé, usage d'un carnet santé, ajout de 15 minutes d'éducation physique à la grille-matières, comité des activités sportives « On bouge le midi ».

Il est impossible d'évaluer toutes les retombées d'une telle initiative, mais il est significatif que sa poursuite ait été réclamée unanimement par le personnel, les parents et les enfants.

Dans le sillage du projet EDUC, une réalisation importante s'est imposée : le réaménagement complet de la cour d'école, maintenant transformée en parc récréatif et sportif de grande qualité. Un plan d'aménagement paysager fut exécuté par quelques élèves dans cette technique (secteur professionnel du CRIFA de Coaticook), sous la supervision de leur professeur. Le chantier fut surveillé par un comité formé de parents, de représentants de la communauté, du commissaire d'école

et de membres du personnel de l'école. Il était financé par des contributions de diverses sources (environ 68 000 $).

Les enfants de Compton jouissent maintenant d'un parc beau, propre et accueillant, où se trouve de l'équipement varié pour le sport et la récréation, sécuritaire, ouvert tout au long de l'année, et qui fait appel aux vertus civiques de ses jeunes citoyens.

L'école de Compton dispose d'atouts précieux pour susciter l'engagement de ses partenaires, indispensables à l'atteinte d'objectifs fort ambitieux. Ainsi, le projet EDUC serait irréalisable sans cette collaboration de l'extérieur, car il déborde largement les moyens limités du système scolaire.

Au centre d'un mouvement de progrès collectif, l'école attire spontanément l'adhésion de diverses catégories de collaborateurs. D'autant mieux que le milieu social environnant est favorable. On y trouve des ramifications nombreuses de familles apparentées et qui ont développé un fort sentiment d'appartenance à leur communauté. Des entreprises agricoles florissantes témoignent de l'ingéniosité et de l'esprit de travail de leurs exploitants. Les femmes, comme il arrive souvent, jouent un rôle majeur en s'engageant dans les aspects plus quotidiens de la vie collective. Pour peu que l'on propose un projet commun ayant du sens, les disponibilités se révèlent et se traduisent en joyeuses corvées.

L'Écho de Compton rapporte dans son édition d'octobre 2003 que l'assemblée générale de l'école a réuni de nombreux participants dans une ambiance chaleureuse. Pour l'élection de trois postes à pourvoir au conseil d'établissement, on comptait six candidats de valeur. Cette présence des parents et des gens de la communauté se vérifie aussi :

- dans la participation à divers comités : planification de la cafétéria, qui offre des repas équilibrés à prix modique; programmation des activités parascolaires : grâce à des ententes avec la municipalité, les élèves ont accès à des cours de peinture, de ballet-jazz, d'anglais, de karaté et de natation; supervision du réaménagement du parc-école; révision du code de vie; campagnes de financement; enrichissement de la bibliothèque; implantation du site Web de l'école; etc.;
- dans l'engagement à la réalisation de projets : covoiturage, accompagnement et surveillance des élèves dans le contexte du projet EDUC; organisation de corvées pour l'aménagement de la cour d'école; soutien à divers projets de classes ou d'école; présentation de métiers par l'entremise de l'orientation professionnelle; présence nombreuse et enthousiaste lors de la présentation des projets par les élèves : par exemple, la grande journée « Portes ouvertes » du 20 mai 2004;
- dans une intervention d'appoint en classe : des grands-mères trouvent plaisir à initier les enfants de la maternelle à la couture ou à les accompagner dans des sorties à la cabane à sucre et à la piscine; des gens de métier viennent volontiers faire part de leur expérience de travail et animent des ateliers.

La municipalité de Compton entretient de bons liens avec l'école. Par exemple : pour la sécurité de la cour d'école, on a accepté de modifier l'emplacement du débarcadère des autobus scolaires; le site de la patinoire municipale sera rapproché de l'école en vue d'en faciliter l'usage par les élèves; toute une gamme d'ateliers, de cours et d'activités sont accessibles aux élèves sur le chapitre des activités parascolaires.

On profite évidemment des services communs fournis par la Commission scolaire des Hauts-Cantons, en particulier l'aide pédagogique régulière, la supervision de travaux d'aménagement et l'usage du matériel mobile pour l'éducation physique.

L'école se sert à l'occasion du gymnase du cégep de Sherbrooke pour ses activités d'escalade et de natation, ainsi que de la piscine de l'école secondaire de Coaticook.

L'école de Compton est réputée pour son ouverture à l'égard de l'accueil de stagiaires en formation des maîtres : en 2003-2004, une quinzaine d'étudiants ont été intégrés à la vie courante de l'école, où leur apport s'est révélé précieux. On participe aussi volontiers à divers projets de recherches universitaires, comme lieu de validation d'hypothèses de travail. L'Université de Sherbrooke a prêté des instruments pour des cours de psaltérion (forme particulière de la cithare). Elle est aussi venue observer des classes d'élèves utilisant un nouveau logiciel.

L'école de Compton entend être visible dans son milieu et soigne le volet de la communication avec le public. Outre la publication d'un journal d'école (*Le Fouineur*) et des journaux de classe, elle alimente chaque mois une chronique de nouvelles dans le journal local (*L'Écho de Compton*). Occasionnellement paraît un reportage sur un haut fait de l'école dans *La Tribune* de Sherbrooke. Et sur le plan national, on commence à parler de l'école de Compton dans la revue *Vie pédagogique*. On prévoit aussi un renouvellement du site Web cette année.

Dans un contexte de continuité des apprentissages, les ressources de la région sont mises à contribution : le camp Bois-Joli à Racine, le centre Montjoie à Saint-Élie-d'Orford, les pentes de ski du mont Orford, les Sentiers poétiques de Saint-Venant-de-Paquette, etc.

En retour, la directrice se porte volontaire comme membre de quelques comités à portée régionale : celui des stagiaires de l'Université de Sherbrooke, celui qui se préoccupe des problèmes de toxicomanie et de violence, etc.

C'est toute une communauté scolaire qui se trouve ainsi à l'œuvre dans un espace commun de vie et d'apprentissage, dans un mouvement d'ensemble où les dissidences sont écoutées, discutées et remises au diapason de l'intérêt des élèves. Cet exemple d'une école qui devient une locomotive dans son milieu grâce à l'impulsion de sa direction et à la cohésion de son équipe enseignante ne va pas nécessairement de soi. Sa réalisation nécessite plusieurs années de patiente élaboration, d'affinement de la vision, d'exploitation de l'inventivité de chacun, de culture des valeurs relationnelles ainsi que d'adaptation constante par suite d'une autocritique sans complaisance. La qualité des relations humaines qui constitue le fondement de cette réussite représente un facteur sensible, sujet à des renversements. C'est donc chaque jour que l'on remet l'épaule à la roue, en ne tenant rien pour acquis.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Photo : Denis Garon

Depuis les changements législatifs apportés au système scolaire au regard du caractère confessionnel des établissements d'enseignement, on observe deux tendances dans les milieux, qui vont de « désormais, on ne peut plus parler de religion à l'école » à « rien n'a changé, c'est comme avant ». Pourtant, selon la Loi sur l'instruction publique, l'école assume toujours la responsabilité d'accompagner l'élève dans son cheminement spirituel afin de favoriser son épanouissement[1].

Dans ce rôle d'accompagnement, l'école n'est pas laissée à elle-même. La famille, les instances religieuses locales[2] et les organisations caritatives ou humanitaires, qu'elles soient rattachées à une confession religieuse ou non[3], ont, elles aussi, des richesses à partager. L'heure est venue, pour ces quatre groupes, de définir un nouvel espace commun, dans le but de contribuer au développement global et à la réussite éducative des jeunes dans le contexte d'une société sécularisée et marquée par la diversité religieuse.

À quoi ressemblent actuellement les liens entre l'école, la famille, les instances religieuses locales et les organisations caritatives ou humanitaires? Quels rôles devraient jouer ces partenaires dans le contexte de l'école laïque qui se veut commune, ouverte, inclusive et démocratique? Comment peuvent-ils contribuer à la réussite des jeunes? Pour tenter une amorce de réponse à ces questions et pour ouvrir la discussion, le Comité sur les affaires religieuses du ministère de l'Éducation du Québec a consulté une dizaine de personnes issues du milieu scolaire[4] ou appartenant à différentes instances religieuses. Celles-ci ont généreusement contribué à nourrir la réflexion, et ce qui suit est un écho des propos entendus sur ce partenariat en devenir.

L'éducation des jeunes concerne au premier chef la famille et l'école. Au primaire notamment, ces deux instances agissent de concert dans le développement des élèves. Au secondaire, les parents s'engagent généralement moins dans la vie de l'école, sauf si leur enfant éprouve des difficultés. Par ailleurs, les liens entre l'école et les instances religieuses locales se révèlent plus rares, voire inexistants dans plusieurs milieux. Dans les faits, il semble plus facile d'établir des formes de collaboration avec des organisations caritatives ou humanitaires. Ces liens s'incarnent alors à l'intérieur de projets concrets et souvent ponctuels, comme les paniers de Noël ou les collectes de la Société Saint-Vincent-de-Paul.

Tel est le nom du programme d'« Action Nouvelle Vie ». Cet organisme de charité relève de l'Église Nouvelle Vie[5] de Longueuil. Tous les ans, à la rentrée des classes, cette association caritative remet aux familles à faibles revenus un bon pour l'achat du matériel scolaire de leurs enfants. Grâce aux dons de particuliers, de familles et de fondations, elle aide 2 000 enfants de la Commission scolaire Marie-Victorin à demeurer à l'école. De plus, environ 500 de ces élèves bénéficient d'un programme de collation à l'école, durant toute l'année scolaire.

Ce projet humanitaire donne ainsi une chance égale de réussite à tous. Les enfants de milieux défavorisés ne sont plus pointés du doigt. Sans compter que ce geste d'entraide diminue considérablement le stress de plusieurs familles monoparentales.

Nul doute que l'adoption du projet de loi 118 a modifié les rapports entre les différents acteurs : les écoles n'ont plus leur caractère confessionnel, catholique ou protestant; le projet éducatif de l'école doit respecter les libertés de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école[6]; l'animation pastorale ou religieuse a été remplacée par un service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire. Le choix pour un enseignement moral et religieux catholique ou protestant a cependant été maintenu au primaire et au premier cycle du secondaire. Dans le nouveau contexte d'une école publique laïque, mais ouverte au fait religieux, on semble manquer de directives claires pour gérer ce qui relève du spirituel. Naît alors un réflexe de grande prudence qui se traduit parfois par une fermeture à l'égard de tout ce qui peut venir d'une instance religieuse locale. Les directions d'école hésitent à diffuser de l'information, à établir une forme de collaboration ou à accepter que des membres de l'instance religieuse représentent la communauté au conseil d'établissement.

L'hésitation n'est pas moins grande du côté des instances religieuses locales. Prenant acte que l'école n'a pas la responsabilité de l'éducation de la foi, ces instances font des offres de services en milieu scolaire qui tiennent de l'exception et se limitent souvent à des témoignages discrets livrés dans quelques classes d'enseignement religieux.

Dans les faits, l'école n'est pas la seule responsable de la question spirituelle en matière d'éducation. D'autres acteurs comme les familles, les instances religieuses locales et les organisations caritatives ou humanitaires ont aussi à s'y intéresser.

Photo : Denis Garon

Or, sur la manière d'interagir au regard du développement spirituel des élèves à l'école, il n'y a pas eu de véritable débat public ni de politique officielle clarifiant les enjeux de la collaboration entre ces différents partenaires, collaboration qui pourrait être profitable à tous, surtout aux jeunes.

D'autres freins limitent l'établissement de liens harmonieux entre les différents acteurs. Pensons au risque de prosélytisme, au manque de balises pour assurer le respect des droits et libertés de chaque personne et au désengagement généralisé. De nos jours, l'école fait preuve d'une prudence excessive envers tout ce qui est spirituel. Certaines familles s'intéressent trop peu à la vie de l'école. Et les instances religieuses locales manquent souvent de créativité pour renouveler leur offre de services à l'école. Ce contexte généralisé entraîne une attitude de résistance, voire de fermeture des uns et des autres, peu propice à l'établissement de liens constructifs.

Si la collaboration entre certains groupes peut paraître ardue, l'horizon laisse entrevoir des avenues prometteuses. En effet, on constate qu'il est difficile aujourd'hui d'agir individuellement. L'avenir réside plutôt dans le partenariat[7].

Dans le sillage de la réforme du système scolaire, les écoles élaborent désormais des plans de réussite éducative. Ceux-ci comportent divers moyens favorisant le développement global des élèves. Ainsi, pour réaliser son projet éducatif, l'école a besoin de la collaboration de la famille et de la communauté environnante, laquelle englobe notamment les instances religieuses locales et les organisations caritatives ou humanitaires. De fait, ces deux dernières peuvent contribuer à la réalisation de divers projets rassembleurs de citoyens « qui font du bien », comme l'aide aux devoirs, l'accompagnement d'enfants handicapés ou la préparation de paniers de Noël. Les formes de collaboration possibles sont nombreuses et variées. Cependant, ces projets doivent toujours respecter les valeurs mises en avant dans le Programme de formation de l'école québécoise.

Par ailleurs, le Comité sur les affaires religieuses a mis en évidence, dans son avis sur les expressions religieuses à l'école[8], certaines formes de collaboration fructueuses implantées en vue de faire connaître, dans le contexte de l'enseignement ou d'activités complémentaires, un ou des groupes religieux particuliers. Des exemples sont donnés de colloques, d'expositions ou de présentations. Réalisées dans un contexte de respect de la liberté de conscience et de religion des élèves, ces activités éducatives favorisent la compréhension de la diversité religieuse et l'apprentissage du vivre-ensemble.

Dans certaines écoles secondaires de la Commission scolaire de Laval, en début d'année, on propose aux élèves divers projets à réaliser dans la communauté. Pour mettre en œuvre ce programme de 40 heures, l'école s'est associée avec différents partenaires du milieu, dont les organisations religieuses. Les projets proposés prennent mille et une formes : faire la lecture à des personnes âgées dans un centre d'hébergement, être bénévole à la Société protectrice des animaux, s'engager personnellement auprès des groupes jeunesse, etc.

Une fois qu'ils ont choisi un projet en particulier, les élèves sont responsables d'établir les contacts avec l'organisme visé. Ils rencontrent une personne-ressource et précisent avec elle la teneur de leur participation. Par la suite, les jeunes informent la personne responsable de ce programme à l'école de l'entente qu'ils ont conclue. De leur côté, les parents doivent encourager leurs enfants à persévérer jusqu'au bout de l'expérience. Ces différents acteurs communiquent ainsi entre eux tout au long du projet. En plus de la note au bulletin et des deux unités rattachées à ce programme, les jeunes tirent profit de leur engagement. Pendant 40 heures, ils expérimentent l'action humanitaire, le service gratuit. Pour plusieurs, cette démarche développe leur conscience sociale et contribue à leur développement spirituel.

Pour l'établissement de liens fructueux entre l'école, la famille, les instances religieuses locales et les organisations caritatives ou humanitaires, chacun doit manifester une réelle volonté de mobilisation. Audace et créativité doivent devenir, en quelque sorte, les mots d'ordre grâce auxquels tous les acteurs que nous avons déjà mentionnés oseront s'aventurer plus loin.

Enfin, puisque le spirituel fait toujours partie de la vie de l'école et que cette dernière a la responsabilité d'accompagner l'élève dans son cheminement, il serait souhaitable de mieux outiller le personnel enseignant au regard de la question spirituelle et religieuse. Pour l'heure en effet, la formation des maîtres ne répond pas au rôle attribué par la loi à ces acteurs de premier plan. Rappelons à ce sujet les orientations ministérielles de 2000 : « Sans chercher à devenir un spécialiste, tout enseignant, dans le cadre de sa formation générale, devrait se familiariser avec certains éléments de culture et d'histoire religieuses[9]. »

Pour que des liens puissent s'établir entre l'école, la famille, les instances religieuses locales et les organisations caritatives ou humanitaires, chacun a intérêt à travailler en complémentarité avec les autres. Pour ce faire, le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC) de chaque école joue un rôle fort important. Dans ce laboratoire de vie, les animateurs accompagnent les élèves dans leur recherche de sens. Partant de la réalité des jeunes, ils les amènent à cheminer dans leur réflexion. Ils les aident à développer une pensée critique et libre. Par le SASEC, l'école contribue à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle prépare les jeunes à devenir des citoyens responsables et cherche à prévenir les risques d'exclusion. L'élève se construit ainsi une vision qui donne un sens à son existence en développant sa vie intérieure. Il participe à la vie démocratique en jouant un rôle actif au sein de l'école et de la société, dans un esprit d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité et de la différence.

Les fêtes religieuses et rites des différentes traditions demeurent sans conteste des occasions privilégiées d'échange et de partage. À la mosquée de Québec, on reçoit régulièrement des classes d'élèves qui viennent assister à la prière du vendredi. Ces moments recèlent des clés inestimables de rapprochement. On en profite pour expliquer le rite de la prière communautaire. On mesure les ressemblances entre les pratiques. On apprivoise les différences. On tisse aussi des liens avec des familles, puisque les enfants reviennent parfois avec leurs parents.

L'animateur du SASEC travaille de concert avec les principaux acteurs du milieu scolaire et communautaire : le personnel enseignant, les autres catégories de personnel, les parents et les différents organismes ou groupes présents sur le territoire de l'école (mouvements sociaux, maisons de jeunes, centres locaux de services communautaires (CLSC), organismes communautaires, citoyens de différentes confessions, etc.). Ces liens forment des réseaux d'information mutuelle et de dialogue. Ils permettent à tous les partenaires d'apprendre à se connaître, d'établir un lien de confiance et de travailler ensemble à des projets définis à partir de priorités communes, pour favoriser chez les élèves l'acquisition et le développement de compétences spirituelles et communautaires comme l'apprentissage à la gratuité, la capacité de compassion, la réflexion sur les valeurs, l'ouverture à l'égard de l'autre ainsi que l'habileté à lire les besoins du milieu et à mettre en place des projets pertinents.

L'animateur a également un rôle important de veille concernant les propositions faites aux élèves par les organisations caritatives ou humanitaires ou encore par les instances religieuses locales. Il peut notamment s'assurer que ces partenaires respectent les critères de discernement proposés par le Comité sur les affaires religieuses[10].

Les parents, porteurs de valeurs, d'une vision de l'être humain et du sens de la vie sont des modèles d'engagement. Quoi qu'ils fassent, leur rôle dans le développement de la conscience personnelle et sociale de leurs enfants est capital. Ils ne peuvent donc s'en remettre uniquement à l'école, aux instances religieuses ou bien aux organisations caritatives ou humanitaires. Qu'importe la nature et le degré de participation, il ne fait aucun doute que

Photo : Denis Garon

le développement spirituel des élèves, tout comme leur réussite scolaire, est largement tributaire de l'engagement, du soutien et de l'attention des parents.

Par ailleurs, le rôle que pourraient jouer les instances religieuses locales dans la vie de l'école depuis les changements législatifs n'est pas non plus négligeable[1]. Ces dernières interviennent déjà auprès des élèves et du personnel de l'école lors de situations particulières. Pensons, par exemple, au décès d'un élève ou aux demandes d'accommodement raisonnable concernant le port de signes religieux distinctifs ou un menu de cafétéria. Bien balisée, la présence active de ces partenaires pourrait être encore plus fructueuse pour l'école.

Ces instances ont aussi une responsabilité au regard de l'attitude des jeunes, de leur vision du monde. Elles ont un rôle à jouer dans la transmission des valeurs, notamment en ce qui concerne la conception de la vie en société, le respect mutuel, la justice et la dignité de la personne. Cependant, pour devenir cet acteur clé, elles auraient intérêt à renouveler leur discours, à mettre de côté le prosélytisme pour être simplement présentes au monde tel qu'il est à l'heure actuelle. Pour proposer à l'école des éléments novateurs qui collent à la réalité des élèves, elles gagneraient à s'enquérir de son projet éducatif ou à s'intéresser au conseil d'établissement, en offrant leur disponibilité à titre de représentantes de la communauté. De même, travailler de concert avec les parents peut s'avérer bénéfique pour les jeunes. Cette collaboration peut aller de l'aide aux devoirs à l'offre de divers services aux familles.

Les instances religieuses locales ont intérêt à accueillir les jeunes souhaitant poursuivre leur cheminement spirituel avec elles. Toutefois, sur le terrain de l'école, la mission éducative, le projet éducatif et les valeurs prônées par l'établissement prévalent. Ainsi, les interventions des instances religieuses locales à l'école doivent s'accomplir de la manière la plus désintéressée possible et dans le respect du caractère laïque de celle-ci. Tout ici est affaire d'attitude. Les personnes représentant une instance religieuse ont intérêt à tabler sur l'action humanitaire mise au service du milieu et à privilégier une véritable pédagogie de la présence.

Enfin, en collaborant à la réalisation de projets du type caritatif dans le milieu, les instances religieuses locales peuvent contribuer à la réussite des élèves. Ce qu'elles ont à offrir est précieux au regard des compétences spirituelles et communautaires développées à l'école par l'entremise des compétences transversales et disciplinaires. Pensons par exemple au développement du jugement critique ou de la pensée créatrice ou encore à la place accordée au dialogue et à la conscience de soi.

À Trois-Rivières, un projet de nature communautaire a mobilisé quelque 1 500 élèves venant d'une trentaine d'écoles, des familles et différents partenaires du milieu, dont le diocèse et le comité de solidarité Tiers-Monde. Soulignons que l'organisme École verte Brundtland, voué au pacifisme et à l'environnement, était à la source de cette initiative. L'activité proposée : nettoyer un parc du centre-ville. Dans un élan de solidarité, les jeunes ont marché jusqu'au lieu en question et ont procédé à l'embellissement du site. L'animation de la journée a été assurée par l'équipe de Cap-Jeunesse et l'encadrement des 60 brigadiers a été confié au diocèse. Ce projet rassembleur à saveur environnementale a permis aux jeunes de vivre une réelle expérience de partage, tout en contribuant généreusement au mieux-être de leur collectivité.

Comme l'illustrent les exemples mis en encadré, le partenariat entre l'école, la famille, les instances religieuses locales et les organisations caritatives ou humanitaires est non seulement souhaitable, mais essentiel à la réussite globale des élèves. Il est toutefois à créer ou à réinventer dans bien des cas. La clé pour y arriver est le dialogue, car les écrits ne suffisent pas pour jeter des ponts entre les partenaires et pour comprendre le sens des changements apportés par la loi. De cette façon, il sera possible de trouver ensemble de nouvelles formes de collaboration, de convenir de nouvelles ententes de complémentarité.

En tissant notamment des liens avec les organisations caritatives ou humanitaires et avec les instances religieuses locales, on pourra également contrer l'acculturation des jeunes, l'individualisme, le chacun pour soi. La génération montante connaît en effet peu de choses de son passé spirituel. Or, on ne peut nier le poids de la spiritualité dans la société, que l'on soit croyant ou non. L'école, en collaboration avec la famille, les instances religieuses locales et les organisations caritatives ou humanitaires, doit tendre vers cette « laïcité d'intelligence » qui tient compte de la dimension spirituelle des élèves. En agissant de concert, on contribuera à la création d'une véritable communauté éducative centrée sur l'élève. Les changements législatifs apportés au système scolaire de même que la réforme en cours créent un contexte favorable à la révision des relations entre ces partenaires sous l'angle de la coopération. Souhaitons que cette occasion sans précédent soit saisie et que l'on ose des rencontres nouvelles pour le bien-être et la réussite globale des jeunes. Il ne faudrait surtout pas baisser les bras devant l'ombre et le flou qui caractérisent actuellement ces rapports. Comme l'a si bien rapporté Confucius dans ses sages pensées : « Au lieu de maudire les ténèbres, allumons une chandelle, aussi petite soit-elle. »

M^me^ Marie Dufour et M. Jacques Pettigrew pour le Comité sur les affaires religieuses.

1. Loi sur l'instruction publique, art. 36.
2. L'expression « instances religieuses locales » englobe ici les réalités comme les paroisses, les communautés juives, musulmanes, bouddhistes, hindoues, etc.
3. Par exemple : Jeunesse du monde, la Société Saint-Vincent-de-Paul, Amnistie internationale, Développement et paix, le Mouvement scout et guide, la Croix-Rouge, etc.
4. Direction d'école, service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, personnel enseignant, comité de parents.
5. L'Église Nouvelle Vie de Longueuil fait partie de la branche protestante pentecôtiste.
6. Loi sur l'instruction publique, art. 37.

7. Le Comité sur les affaires religieuses appelle l'école et les instances religieuses locales à établir de nouvelles formes de collaboration dans le contexte de l'école laïque, ouverte à la dimension religieuse: COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, mars 2003, p. 73-77.
8. COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, mars 2003, p. 65-69.
9. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, 2000, p. 11.
10. Dans un avis au ministre de l'Éducation, le Comité sur les affaires religieuses propose des critères de discernement pour guider la gestion des expressions religieuses à l'école, notamment les rapports avec les instances religieuses. Les écoles gagneraient à s'approprier ces critères et à les traduire en balises adaptées à leur situation particulière. COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, mars 2003, p. 55-61.
11. La Table provinciale de la pastorale scolaire de l'Assemblée des évêques du Québec a mené une réflexion pertinente à ce sujet dans un texte intitulé : *Le maintien des liens avec le réseau scolaire*, mai 2002.

Lorsque mes frères et moi étions plus jeunes, nous étions de ces enfants dont tout le monde connaît les parents. Comités de parents, camps, accompagnement de sorties, tous les moyens étaient bons aux yeux de mes parents pour s'engager à l'école. Ma mère est même allée jusqu'à passer une demi-journée par semaine à aider une enseignante de première année, au primaire… alors que mes frères et moi étions pourtant rendus au secondaire! Passionnés d'éducation? Sûrement… Cependant, l'éducation n'est pas du tout leur domaine de spécialisation professionnelle, ma mère étant technicienne de laboratoire et mon père technicien en génie mécanique. Alors engagés socialement tout court? Peut-être. Maintenant que mes frères et moi sommes tous les trois étudiants à l'université et que, pour ma part, je poursuis des études en vue d'obtenir une maîtrise en éducation, j'ai eu envie de mieux comprendre ce qui avait amené mes parents à s'engager autant dans les activités scolaires et parascolaires tout au long de nos études primaires, secondaires et même collégiales. Je me suis donc penchée sur les facteurs d'engagement des parents dans la vie scolaire de leur enfant et les différents effets qui en découlent.

Mes parents ont eu des expériences fort différentes lorsque eux-mêmes étaient enfants : les parents de mon père ne participaient pas à la vie scolaire de leurs enfants, tandis que ceux de ma mère y étaient très présents. À partir de ces deux situations, André et Gisèle ont pourtant tiré la même conclusion : ils ont trouvé important d'être présents dans la vie scolaire de leurs propres enfants, comme l'explique ma mère : « Quand la maternelle arrive, depuis cinq ans tu sais à tout moment ce que fait ton enfant, qui s'en occupe si ce n'est pas toi… De penser embarquer une petite puce dans un gros autobus jaune, de ne pas savoir où elle s'en va, quels adultes elle va côtoyer, pour moi c'était inconcevable. Ce n'était pas une question de ne pas faire confiance aux gens qui s'en occupent, mais de les connaître, parce que ce sont des gens qui vont s'occuper de ton enfant, qui vont être important dans sa vie. » Avec les années, l'étendue de la participation de mes parents aux activités et aux comités de nos écoles en a impressionné plus d'un, mais là n'était pas l'intention de départ de ma mère : « J'ai toujours dit : « Laissez faire l'auréole! » Quand je me suis engagée personnellement au début, c'était parce que je voulais savoir ce qui se passait avec mes enfants, parce que je voulais suivre ce qu'ils faisaient, avec qui ils étaient, je voulais mettre des figures sur les noms, je voulais connaître leurs amis… Et par la bande, s'ils ont eu besoin de moi et que j'ai levé la main pour offrir mon aide, tant mieux. Mais au début ce n'était pas l'objectif. Je suis allée là de façon très égoïste, pour suivre mes enfants parce que l'éducation et mes enfants c'est important. » C'était donc un sentiment de devoir personnel et des valeurs parentales qui ont constitué au départ la motivation de ma mère à s'engager.

Mon père, de son côté, souligne surtout que le fait, pour ma mère et lui, d'avoir passé plusieurs années sur le marché du travail, éloignés du monde de l'éducation, les a incités à s'informer sur le fonctionnement de l'école. Ma mère confirme : « Je me suis engagée pour aller chercher de l'information, pour voir ce qui se passe dans l'école – pas dans le but de critiquer ou contrôler, mais bien de comprendre. »

Dès la première réunion pour les parents dont l'enfant entre à la maternelle, mon père a accepté de faire partie d'un comité et ma mère s'est proposée comme bénévole pour la bibliothèque. Une longue expérience de bénévolat dans d'autres contextes peut sûrement compter comme un élément qui a facilité leur engagement comme parent.

Puis, d'une petite réunion et d'un coup de main à l'autre, mes parents en sont venus à être partout, tout le temps… car ils y ont pris goût! « Il y a un effet d'entraînement : quand tu participes à une petite activité et que ça a bien été, ça donne envie de continuer. »

Lorsqu'on leur demande quels sont, selon eux, les facteurs et les personnes qui ont influencé leur décision de s'engager personnellement, mes deux parents sont catégoriques. À leurs yeux, la direction, le personnel enseignant et la secrétaire sont des personnes qui ont un grand impact sur l'envie des parents de participer aux activités et aux comités : « Il faut que quelqu'un veuille bien faire de la place au parent, que ce soit l'équipe de profs ou la direction. » La façon dont le personnel enseignant et la direction reçoivent le parent qui se présente à l'école, qui prend part à un projet, est cruciale. Gisèle précise : « Si la participation du parent est importante, la façon d'aller chercher les parents, c'est l'accueil. Cela ne peut pas être une chasse gardée, on ne peut pas laisser la porte fermée, y mettre des rideaux pour que le parent qui passe ne voie pas ce qui se fait dans la classe. Si l'on veut qu'il prenne sa place, il faut que ce soit agréable, apprécié, pas juste dérangeant! » Elle comprend par contre la réticence de certains enseignants et enseignantes à laisser entrer un parent dans la classe : « Ça dérange le fonctionnement habituel, ils ont peut-être peur d'être jugés par le parent sur leur façon de faire… » Elle a apprécié que, malgré ces craintes, plusieurs lui ouvrent la porte et lui donnent la possibilité de participer à la vie de la classe et, ce faisant, de donner un coup de main qui s'est souvent avéré très utile! Ma mère souligne aussi la flexibilité de l'équipe enseignante, qui a accepté, par

exemple, que les parents puissent travailler au journal d'école ou encore au spectacle de fin d'année, « empruntent » à plusieurs reprises des élèves durant le temps de classe pour les aider à écrire leur article, pour les interviewer, pour leur faire répéter leur numéro, pour faire la générale du spectacle, etc.

Les affinités particulières avec les autres parents et avec certains enseignants comptaient aussi au nombre des facteurs facilitants. En près d'une décennie passée à l'école primaire, des liens d'amitié se sont tissés entre mes parents et plusieurs des personnes qu'ils ont côtoyées.

L'entrée au secondaire a été un changement important, mais cela n'a pas diminué la participation de mes deux parents à l'école. Comités, projets, réunions, activités ponctuelles se sont succédé d'une façon similaire. Lorsque je suis entrée au cégep, mon père a siégé au conseil d'administration à titre de représentant des parents. En dépit de l'autonomie grandissante des jeunes et de la distance qui sépare souvent les parents de l'établissement collégial fréquenté par leur enfant, « le parent peut encore agir comme chien de garde, parce que c'est du domaine public. Je pense qu'il y a un droit d'intervention du parent plus grand que ce qu'on lui donne présentement. » L'opinion de mon père quant aux responsabilités et aux droits respectifs des parents et des établissements d'enseignement en contexte démocratique a en effet influencé sa décision de s'engager.

Cependant, le choix des parents de participer à la vie scolaire est certainement explicable aussi par une multitude de facteurs, que j'ai regroupés en deux grandes catégories : *pouvoir* s'engager et *vouloir* s'engager.

Le parent doit d'abord *pouvoir* participer : les horaires, le temps disponible, les compétences, le réseau social, la personnalité de chacun, les caractéristiques logistiques (avoir

une voiture, habiter près de l'école, etc.), le fait d'être chef de famille monoparentale ou en couple et le nombre d'enfants sont autant d'éléments à prendre en considération. Les différentes formes de participation possibles gagneraient à tenir compte des diverses contraintes des parents. Par exemple, André a eu l'occasion de donner des cours d'informatique aux élèves pendant l'heure du dîner, étant donné la proximité de l'école et de son lieu de travail. Le fait d'offrir différents moments et une variété de formes d'engagement possibles est peut-être une piste pour que chacun puisse s'engager.

Au-delà du « pouvoir », il faut aussi vouloir. Le modèle proposé par Viau (1994) pour comprendre la motivation des apprenants à s'engager et à persévérer en contexte scolaire est intéressant pour mieux comprendre la motivation des *parents* à s'engager dans la vie scolaire de leur enfant et à persévérer à cet égard.

Le parent doit d'abord se sentir *compétent* pour s'engager, il doit croire que ses compétences et son point de vue sont pertinents et valables. À titre d'exemple, la méconnaissance du système scolaire et du domaine de l'éducation est certainement un facteur qui peut amener les parents à se juger plus ou moins compétents à participer à la vie de l'école. Mes parents, pour leur part, ont eu la chance de développer leurs connaissances sur le sujet en assistant aux réunions du comité d'école de mon école primaire, au cours desquelles des sujets de fond concernant la pédagogie étaient abordés. La directrice prenait le temps de mener des discussions et de donner des explications aux parents sur la façon dont les enseignantes et enseignants fonctionnaient et sur les raisons qui motivaient leurs actions. Cela leur a donc permis de mieux comprendre le monde de l'éducation, de renforcer leur sentiment de compétence au regard des questions d'ordre pédagogique et également de sentir que les spécialistes et personnes-ressources de l'école étaient désireux d'informer les parents et d'en faire des partenaires dans la mise en œuvre du projet éducatif et pédagogique de l'école.

Ensuite, le parent doit percevoir qu'il a un *contrôle* quant à la vie scolaire de son enfant. Il doit sentir qu'il a son mot à dire, que l'on tient compte de son point de vue ou, au minimum, qu'on lui donne l'occasion de le dire… et d'être écouté. Les commentaires de mes parents concernant l'accueil réservé aux parents viennent appuyer cet aspect.

Enfin, le parent doit considérer son engagement personnel comme ayant de la *valeur*. Pour mieux comprendre la perception de la valeur, le modèle proposé par Wigfield et Eccles (2000) est utile. Ces auteurs expliquent que différentes sous-composantes font partie de la perception de la valeur que des apprenants ont par rapport à des activités pédagogiques. Ces sous-composantes semblent s'appliquer une fois de plus à la participation des parents. Il s'agit de l'utilité, de l'intérêt, de l'importance et du coût. Ce sont quatre aspects sur lesquels il convient de s'interroger :

1. *L'utilité* : À mon avis, le fait de m'engager dans le milieu scolaire est-il utile? Mon engagement sert-il à quelque chose? Est-il nécessaire pour atteindre certains buts que je me fixe?
   Les effets sur les enfants et sur la relation parent-enfant peuvent certainement justifier l'utilité de l'engagement du parent;
2. *L'intérêt* : Ai-je du plaisir à participer à la vie de l'école? Cet engagement me paraît-il intéressant?
   Dans le cas de mes parents, l'intérêt s'est rapidement développé au cours des projets et des contacts établis avec les autres parents et les acteurs de chacune des écoles. Le dynamisme du milieu, l'entente entre les différentes personnes, l'atmosphère régnant dans l'école et la nature même des activités auxquelles les parents peuvent collaborer alimentent leur intérêt;
3. *L'importance* : Est-il important, en fonction de mes valeurs et de mes buts, que je m'engage?
   Sans remettre en question la mission et le rôle de l'école dans l'éducation, mes parents ont toujours cru que les parents sont des acteurs de premier plan dans toutes les facettes de l'éducation

de leurs enfants. Cette valeur les a sans doute encouragés à prendre leur juste place dans le milieu scolaire;

4. *Le coût* : Il n'est pas question ici de coût au sens monétaire, mais plutôt en fait de sacrifices et d'efforts. Dois-je faire des sacrifices, y consacrer beaucoup de temps ou encore fournir de grands efforts pour m'engager dans les activités scolaires ou parascolaires? Est-ce très exigeant?

   Cet aspect dépend, par exemple, des moments et des moyens mis en place pour favoriser la collaboration école-famille et des facteurs mentionnés plus haut (temps, horaire, moyen de transport, etc.).

En bref, si le parent trouve *utile*, *intéressant* et *important* de s'engager, et que le *coût* de sa participation n'est pas trop élevé, le jugement qu'il portera sur la *valeur* de son engagement sera alors positif et les chances qu'il participe à la vie scolaire de son enfant seront dès lors plus élevées, compte tenu aussi de son sentiment de *compétence* et de sa perception de la *contrôlabilité*.

Du primaire au secondaire, puis même au cégep, mes frères et moi avons donc eu le privilège d'avoir des parents qui ont voulu et qui ont pu être présents, engagés et informés relativement à notre vie scolaire. Cette collaboration entre nos parents et les différentes écoles que nous avons fréquentées a eu plusieurs répercussions, tant sur nous que sur nos parents. Au nombre des effets sur les enfants, André souligne que le fait d'être souvent dans l'école et d'être connus des autres élèves et du personnel a un effet social sur l'enfant dans l'école. Par ailleurs, le parent a ainsi la chance de connaître les amis de son enfant, un avantage que nos parents ont beaucoup apprécié au secondaire.

La relation parent-enfant est solidifiée par les expériences partagées, comme les camps de fin d'année, qui ont été autant d'occasions de tisser des liens plus étroits entre mes parents et nous. D'ailleurs, un principe a toujours été respecté : mon père accompagnait ma classe et ma mère, les classes de mes frères. Nous avons ainsi pu vivre des expériences privilégiées père-fille et mère-fils, alors que nos centres d'intérêt respectifs nous portaient plus facilement à nous regrouper mère-fille et père-fils!

Pouvoir éclairer son enfant quand il ne comprend pas le fonctionnement de l'école, l'informer des services existants, discuter fréquemment avec les acteurs scolaires… Les effets positifs de la présence du parent dans la vie scolaire de l'enfant sont multiples. Mon père souligne toutefois qu'un jour il s'est rendu compte que, à force de s'engager dans notre vie scolaire, les réunions l'accaparaient tant qu'il n'avait plus de temps à passer avec nous : « Ce que tu voulais faire au départ, qui était aider tes enfants, tu ne le fais pas parce que tu n'es jamais à la maison. Tu espères aider la masse, mais pendant ce temps tu es parti à raison de trois soirs par semaine… »

Malgré cela, je retiens surtout les conséquences positives d'avoir eu des parents aussi engagés dans notre vie scolaire et notre éducation, la plus notable étant probablement la perception que mes frères et moi avons développée de l'importance de l'école et de l'éducation. Et quand nous serons parents à notre tour, aurons-nous autant ce « feu sacré » de l'engagement personnel dans la vie scolaire de nos enfants? Pour ma part, je crois que oui et j'espère y être accueillie aussi chaleureusement que mes parents ont eu la chance de l'être!

M^me^ Marie-France Noël est étudiante de deuxième cycle à l'Université de Sherbrooke et membre du comité de rédaction.

Références bibliographiques

VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1994.

WIGFIELD, A. et J. ECCLES. « Expectancy-value theory of achievement motivation », *Contemporary educational psychology*, n° 25, 2000, p. 68-81.

La nécessité d'une collaboration entre l'école et les familles n'est plus à démontrer. Dans un article publié antérieurement, nous avons présenté nos résultats d'études portant sur les bénéfices associés à ce type de collaboration, sur les facteurs qui l'influencent et sur les besoins exprimés par des étudiantes et des étudiants inscrits en formation initiale relativement à la collaboration école-famille-communauté (Deslandes et Bertrand, 2003a). Nous avons alors mis en évidence des lacunes quant à la connaissance des savoirs et des savoir-faire requis pour mettre en place une collaboration entre l'école, les familles et la communauté. C'est dans cette perspective que nous avons poursuivi des travaux de recherche. Nous présentons ici nos résultats d'études qui visaient à répondre aux questions suivantes : 1) Comment se développent les liens de confiance entre les parents et les enseignants? 2) Qu'est-ce qui motive les parents à participer et à collaborer avec les enseignants? 3) Comment favoriser la collaboration école-famille-communauté sur le plan institutionnel? et 4) Quels sont les effets d'un programme de collaboration école-famille-communauté offert à la formation initiale?

Parmi les ingrédients essentiels à la collaboration école-famille figurent les liens de confiance entre les parents et les enseignants (Christenson et Sheridan, 2001). De quelles façons ces liens se développent-ils? C'est ce que nous avons examiné lors d'une étude effectuée auprès de 411 parents d'élèves de la maternelle à la sixième année. La mesure de la confiance, inspirée des travaux d'Adams et Christenson (2000), comprenait des énoncés sur la qualité du travail de l'enseignant : la disponibilité, la transmission de l'information relative aux difficultés ou aux progrès de l'enfant, l'intérêt pour l'enfant et le respect manifesté à l'égard du parent. Les résultats indiquent que plus les parents disent avoir une relation satisfaisante avec l'enseignant, plus la cote de confiance à l'égard de celui-ci est élevée. À son tour, la qualité de la relation est prédite positivement par la fréquence des contacts avec l'enseignant et la qualité du bulletin de l'enfant. Autrement dit, le parent dont l'enfant réussit bien et celui qui rencontre souvent l'enseignant ont une meilleure relation avec ce dernier et lui font davantage confiance. À l'instar des résultats d'Adams et Christenson (2000), la cote de confiance des parents d'élèves du début du primaire est

Photo : Denis Garnot

plus élevée que celle des parents d'élèves de la fin du primaire (Deslandes, Rousseau et Fournier, en préparation).

Ces résultats rejoignent ceux de l'étude menée auprès de 13 enseignants et 137 parents d'élèves de la maternelle. Basée sur le modèle écologique de Rimm-Kaufman et Pianta (2000), l'étude visait, entre autres, à évaluer la contribution des relations école-famille dans la prédiction de l'ajustement socioscolaire de l'enfant. Les données ont été recueillies en novembre, puis en mai. Après la première étape, il est apparu que la qualité de la participation de l'enfant en classe et celle de sa relation avec l'enseignant étaient proportionnelles au nombre de rencontres et d'échanges de ses parents avec l'enseignant (brèves, formelles ou informelles) et à la connaissance de ses pratiques éducatives (par exemple, sa façon de motiver l'enfant et de régler les conflits). À la fin de l'année, ces mêmes parents déclaraient avoir une relation plus étroite avec l'enseignant, avoir une plus grande confiance en lui et partager davantage avec lui sur leurs attentes, leurs préoccupations et le vécu de leur enfant à la maternelle (Deslandes et Jacques, 2004). Tout comme Ramey et Ramey (1999) le soulignent, nos résultats montrent que les contacts et les échanges entre les parents et l'enseignant facilitent le développement de liens de confiance et favorisent une transition de qualité de la vie familiale à l'éducation préscolaire.

Pour examiner la motivation des parents, nous avons retenu le modèle du processus de participation parentale élaboré par Hoover-Dempsey et Sandler (1997). Selon ce modèle, trois raisons principales expliquent la motivation des parents à s'impliquer dans l'école : une compréhension du rôle parental qui inclut la participation; un sentiment de compétence élevé à aider leur enfant à réussir; la perception, de la part de leur enfant, de leur adolescent ou de leur école, qu'ils sont invités à participer au suivi scolaire. Deux études ont été réalisées, l'une auprès de 1 227 parents d'élèves de la première à la sixième année et l'autre auprès de 770 parents d'élèves de la première à la troisième secondaire. La participation parentale au suivi scolaire a été mesurée selon deux dimensions, c'est-à-dire selon qu'elle se manifeste à la maison ou à l'école.

Participation au suivi scolaire à la maison. Les réponses obtenues de parents d'élèves du primaire indiquent que les parents, quels que soient la structure familiale et le niveau scolaire de leur enfant, s'impliquent principalement en fonction de leur sentiment de compétence, ensuite en fonction des invitations à participer de la part des enseignants. Ainsi, ils s'engagent davantage s'ils croient pouvoir exercer une influence positive sur les apprentissages de leur enfant et s'ils croient posséder les connaissances et les habiletés requises pour intervenir. (Deslandes et Bertrand, 2003a, à paraître).

Au secondaire (les trois niveaux confondus), les parents s'impliquent davantage à la maison, surtout s'ils perçoivent des invitations à participer de la part de l'adolescent. Par exemple, l'adolescent qui remet à un parent les avis et les messages de l'école, qui lui demande des idées ou qui lui montre quelque chose qu'il a appris ou réussi en classe, favorise les échanges avec le parent et lui signifie que sa participation est la bienvenue. À un degré moindre s'ajoutent le sentiment de la part du parent que son implication aura un effet positif sur les apprentissages de l'adolescent et la croyance que son implication à la maison fait partie de ses responsabilités parentales. (Deslandes et Bertrand, 2003b, à paraître).

Participation parentale à l'école. Tant au primaire qu'au secondaire, et quels que soient la scolarité du parent, la structure familiale et le niveau scolaire de l'élève, plus le parent reçoit des invitations de la part des enseignants, plus il collabore avec l'école (communication avec l'enseignant, présence à une rencontre ou à une assemblée, bénévolat, etc.). Deux autres facteurs entrent également en ligne de compte dans la décision du parent de collaborer avec l'école : sa compréhension des responsabilités parentales en termes d'implication à l'école et, au secondaire, sa perception des invitations à participer de la part de l'adolescent. Bref, le parent participera davantage à l'école s'il perçoit que sa présence est à la fois désirée et bienvenue, s'il comprend que cette activité fait partie de son rôle parental et s'il entretient des relations positives avec son adolescent (Deslandes et Bertrand, 2003b, à paraître).

La recherche montre qu'il est avantageux pour l'école de faire appel à la collaboration des familles et de la communauté pour réaliser sa mission. Comment peut-elle en faire des partenaires? Le projet de recherche-action sur la collaboration école-famille-communauté (2001-2004) résumé dans le présent article avait des visées à la fois d'intervention et de recherche. La chercheure, avec la collaboration de spécialistes du ministère de l'Éducation, tenait le rôle d'agent facilitant dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation du projet.

Le projet prend assise sur le modèle de l'influence partagée, qui reconnaît les trois principaux milieux de vie de l'enfant, c'est-à-dire la famille, l'école et la communauté, représentés par des sphères qui peuvent être poussées les unes vers les autres ou encore éloignées les unes des autres. L'interaction entre les trois sphères est maximale lorsque l'école, la famille et la communauté fonctionnent comme de véritables partenaires au sein d'un programme global comprenant plusieurs activités. L'auteure du modèle, Epstein (2001), a développé une typologie comprenant six catégories d'activités qui ont pour objet d'aider les familles et l'école à

1. Soutien au rôle parental	Ateliers, groupes d'éducation parentale
2. Diversification de la communication	Portfolios, appels réguliers
3. Participation des parents à la vie de l'école	Bénévolat, présence lors d'événements spéciaux
4. Soutien aux parents pour l'aide au travail scolaire à la maison	Ateliers sur les habiletés requises pour l'aide aux devoirs et aux leçons
5. Engagement des parents dans la prise de décision	Conseil d'établissement, organisme de participation parentale
6. Collaboration avec la communauté	Information sur les services destinés aux familles

assumer leurs responsabilités liées au développement et à la réussite des jeunes.

Deux écoles primaires et deux écoles secondaires des régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec ont participé au projet sur une base volontaire. Un groupe d'action famille-école-communauté (FEC) a été formé dans chacune des écoles. Il était composé d'un agent de liaison, de représentants du personnel de l'école, de parents et de membres de la communauté. On a établi un état de la situation et procédé à une analyse des besoins en matière de collaboration école-famille-communauté auprès des parents, des membres du personnel et des adolescents, à l'aide de questionnaires inspirés d'Epstein et autres (2002). Les points forts et les points faibles de chacune des écoles ont été identifiés et des plans d'action ont été élaborés pendant les deuxième et troisième années.

On observe plusieurs réalisations dans chacune des écoles. En voici une liste classée selon la typologie d'Epstein :

Catégorie 1 : conférence et ateliers pour les parents, offerts en collaboration avec le CLSC et des organismes communautaires (*catégorie 6*); feuillets mensuels sur les habiletés parentales aidantes pour la réussite des élèves; information dans le site Web de l'école sur le développement des jeunes et les problèmes vécus à l'adolescence; document amélioré relatif aux exigences et aux règles de passage à un niveau supérieur.

Catégorie 2 : courriels de tous les membres du personnel envoyés aux parents; mini diplômes mensuels pour souligner les bons coups de trois élèves par classe sur le plan scolaire ou comportemental; dépliant présentant les services offerts dans l'école; calendrier d'information sur les activités de l'école, journal d'école fait par les élèves; ajout d'une rencontre pour la remise des bulletins; amélioration du carnet scolaire pour communiquer avec les parents; texte informatif sur l'école publié dans le journal local; portfolios des élèves remis aux parents lors de la remise des bulletins.

Catégorie 3 : sondage auprès des enseignants et des membres de la communauté pour faire appel à des bénévoles qui viendraient dans les classes; liste de bénévoles pour l'aide aux devoirs; inventaire des activités scolaires et parascolaires auxquelles participent des bénévoles.

Catégorie 4 : guide à l'intention des parents (stratégies pour l'aide aux devoirs et aux leçons); ateliers de lecture et d'écriture offerts aux parents; travaux interactifs en lecture ou en mathématiques qui, par exemple, proposent à l'enfant d'expliquer quelque chose à un parent.

Catégorie 5 : loi 180, qui précise le rôle et la composition des conseils d'établissement.

Catégorie 6 : inventaire des mesures de soutien provenant de la communauté, document présentant les ressources de la communauté qui sont disponibles pour les élèves et les parents et création d'une murale qui illustre les six catégories d'activités.

1. Mini diplômes mensuels (à raison de trois) : au total, 218 parents ont participé à l'évaluation. Les réactions de l'enfant et du parent manifestaient surtout de la fierté et du plaisir. Dans une grande proportion, le mini diplôme a été désigné comme un outil de valorisation ou de communication. Par exemple, les parents ont souligné que ce genre de message les éclairait sur l'attention portée aux élèves par les enseignants et les informait sur le travail réalisé par leur enfant.
2. Portfolios : 147 des 150 parents participants ont dit être mieux informés et connaître davantage les forces et les faiblesses de leur enfant. La plupart des parents ont dit avoir discuté avec elle ou lui, puis avec l'enseignant, au sujet des pièces contenues dans le portfolio.
3. Travaux interactifs : près de 90 p. 100 des parents participants ont affirmé que les travaux interactifs en lecture ou relatifs à des mots de vocabulaire ou à des jeux mathématiques les avaient aidés à mieux comprendre la nature des apprentissages faits par leur enfant à l'école.
4) Conférence et ateliers offerts aux parents sur les relations entre parents et adolescents et sur d'autres thématiques : un nombre restreint de parents ont assisté à la conférence. Cependant, ceux qui ont participé aux ateliers ont été nombreux à manifester leur satisfaction, tout en souhaitant qu'il y ait plus d'échanges entre les parents.

Pour la majorité des participants, le plus grand changement apporté par le projet consiste en une prise de conscience de l'importance du rôle que peuvent jouer les parents et la communauté dans une école. Au secondaire, il apparaît plus difficile qu'au primaire de diffuser l'information entre les collègues. Quant à la durée du projet, une majorité des participants du primaire sont très satisfaits du bout de chemin accompli et souhaitent poursuivre le développement dans ce sens. Certains participants du secondaire considèrent que le projet ne représente qu'une amorce et qu'il devrait être poursuivi.

Photo : Denis Gabriel

Nous avons d'abord effectué une recension des écrits pour relever des modèles pertinents, en formation initiale et en formation continue, sur la collaboration entre l'école, la famille et la communauté

(Deslandes, 2001). Deux modèles ont été retenus : celui de Chavkin et Williams (1988), qui souligne l'importance de travailler à la fois les volets personnel, contextuel, pratique et conceptuel et celui de Shartrand, Weiss, Kerider et Lopez (1997), qui vise trois objectifs : 1) accroître les connaissances des enseignants; 2) améliorer leurs attitudes et 3) développer des capacités d'intervention dans le contexte de la collaboration entre l'école, les familles et la communauté. Ensuite, nous avons élaboré un programme de formation qui fait maintenant partie du tronc commun des cours obligatoires en formation initiale des futurs enseignants à l'Université du Québec à Trois-Rivières. La formation a été donnée pour la première fois à l'hiver 2004 à deux groupes d'étudiants inscrits en première année du programme de baccalauréat en enseignement. Les thèmes abordés dans ce cours comprennent, entre autres, l'influence des caractéristiques et de la diversité des familles, des enfants et des adolescents, des valeurs et du style parental ainsi que des perceptions des parents, des enseignants et des directions d'école sur l'implication familiale dans le suivi scolaire. Les activités pédagogiques comportaient une courte autobiographie, un rapport sur les activités de collaboration école-famille-communauté que les étudiants avaient pu observer pendant leur stage dans les écoles et l'élaboration en équipe d'un programme annuel de collaboration école-famille-communauté. L'évaluation de la formation a été faite au moyen de questionnaires soumis comme pré-tests et post-tests, ces derniers incluant deux questions ouvertes. À la fin du programme, les participants ont affirmé mieux connaître les attitudes et les habiletés requises pour travailler avec les familles et les membres de la communauté et se sont dits plus à l'aise pour rencontrer les parents et pour proposer des stratégies qui favoriseraient la participation de ces derniers et de la communauté. Ils considéraient les parents davantage comme des partenaires et étaient plus conscients que chaque famille possède des forces qui peuvent être utilisées pour améliorer la réussite des élèves (Deslandes, Morin et Fournier, en préparation).

Photo : Denis Gatien

La confiance mutuelle entre les parents et les enseignants dépend grandement de la qualité et de la fréquence de leurs échanges. Il semble, en effet, qu'un plus grand nombre d'occasions d'échanges favorise une meilleure relation avec l'enseignant qui, en retour, contribue à tisser des liens de confiance. La confiance se construit dans le temps et à l'intérieur des moments d'échange et de partage. Pour devenir plus compétents à accompagner leur enfant, les parents ont besoin d'outils efficaces. C'est pourquoi les enseignants doivent chercher des moyens d'améliorer la motivation des parents à s'impliquer à la maison et d'accroître leur sentiment de compétence auprès de leur enfant. Outiller ne veut pas dire uniquement donner de l'information. Il apparaît indiqué, surtout en temps de réforme du curriculum, de suggérer aux parents des stratégies d'intervention qui donnent des résultats concrets et facilement observables. Il faut aussi penser à des activités de sensibilisation auprès des jeunes sur l'importance de leur rôle dans les relations entre l'école et les familles. De même, des campagnes de sensibilisation auprès des parents seraient souhaitables afin de les amener à voir leur participation au suivi scolaire comme une partie intégrante de leur rôle parental. Pour accroître la motivation des parents à collaborer avec l'école, les enseignants ont intérêt à développer leurs propres habiletés professionnelles et relationnelles. Accueil chaleureux, relations personnalisées, suggestions de stratégies efficaces et efficientes, voilà autant de moyens susceptibles de contribuer à la décision des parents de s'impliquer dans l'école. L'élaboration et l'implantation d'un programme de collaboration école-famille-communauté au sein d'un établissement scolaire s'inscrivent parfaitement dans le plan de réussite, c'est-à-dire parmi les moyens retenus pour atteindre les objectifs énoncés dans le projet éducatif. La participation à un programme d'études traitant de la collaboration école-famille-communauté dans le cadre de la formation initiale des enseignants semble offrir des avenues prometteuses pour améliorer les connaissances, les habiletés et les attitudes à l'égard des familles et des membres de la communauté. Des études ultérieures devront vérifier la capacité des étudiants à effectuer le transfert dans leur milieu de pratique.

M^me^ Rollande Deslandes est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheure au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). M^me^ Nancy Bastien travaille à la Direction régionale de la Mauricie et du Centre-du-Québec du ministère de l'Éducation et M. André Lemieux est consultant en éducation et en gestion scolaire.

Références bibliographiques

ADAMS, Kimberly S. et Sandra L. CHRISTENSON. « Trust and the family-school relationship. Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades », *Journal of School Psychology*, vol. 5, n° 38, 2000, p. 477-497.

CHAVKIN, Nancy et David L. WILLIAMS. « Critical issues in teacher training for parent involvement », *Educational Horizons*, vol. 2, n° 66, 1988, p. 87-89.

CHRISTENSON, Sandra L. et Susan M. SHERIDAN. *Schools and families : Creating essential connections for learning*, New York, NY, The Guilford Press, 2001.

DESLANDES, Rollande. « La collaboration école-famille-communauté dans une perspective de formation continue », dans L. Lafortune, L., C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action*, PUQ, 2001, p. 73-97.

DESLANDES, Rollande et Richard BERTRAND. « L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global », *Vie pédagogique*, n°126, février-mars 2003a, p. 27-29.

DESLANDES, Rollande et Richard BERTRAND. « Contributions to parent involvement at the secondary level ». *Parent participation in secondary schooling : Roles and reforms Family School Community Partnerships Symposium*, communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 2003b.

DESLANDES, Rollande et Richard BERTRAND. « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, à paraître.

DESLANDES, Rollande et Richard BERTRAND. « Parent involvement in schooling at the secondary level : Examination of the motivations », *The Journal of Educational Research*, à paraître.

DESLANDES, Rollande et Marie JACQUES. « Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire », *Éducation et Francophonie*, vol XXXII, n° 1, 2004, p. 172-200.

DESLANDES, Rollande, Lucille MORIN et Hélène FOURNIER. « Évaluation d'un programme de collaboration école-famille-communauté offert en formation initiale des enseignants », en préparation.

DESLANDES, Rollande, Nadia ROUSSEAU et Hélène FOURNIER. « Les liens de confiance entre les enseignants et les parents d'élèves du primaire », en préparation.

EPSTEIN, Joyce L. *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools*, Boulder, CO, Westview Press, 2001.

EPSTEIN, Joyce L. et autres. *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*, CA, Corwin Press Inc., 2002.

RAMEY, Craig, T. et Sharon L. RAMEY « Beginning school for children at risk », dans R. C. Pianta et M. J. Cox, *The transition to kindergarten*, Baltimore, Paul Brookes, 1999.

RIMM-KAUFMAN, Sara E. et Robert C. PIANTA. « An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 5, n° 2, 2000, p. 491-511.

SHARTRAND, Angela M. et autres. *New Skills for New Schools : Preparing Teachers in Family Involvement*, Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA, 1997.

Au cours d'entrevues récentes, deux chercheurs du Québec nous ont fait part de leurs travaux concernant le développement d'une communauté éducative autour de l'élève. Ils nous démontrent que la recherche permet de jeter un éclairage neuf sur plusieurs dimensions de la collaboration entre l'école, la famille et la communauté. Leurs travaux s'appuient sur la collaboration étroite d'acteurs du milieu scolaire et auront des retombées concrètes. Ces deux projets de recherche, qui se déroulent actuellement en vertu du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, permettront d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Comment la collaboration entre l'école, la famille et la communauté aide-t-elle à répondre aux besoins éducatifs de l'élève?
- Dans quelle mesure la collaboration entre les différents partenaires a-t-elle des effets sur le cheminement scolaire de l'élève et sa réussite éducative?
- Quelles sont les conditions nécessaires pour qu'une collaboration réelle s'installe entre les partenaires?
- Quelles sont les actions efficaces permettant de concrétiser les intentions de collaboration entre les partenaires?
- Certaines populations scolaires peuvent-elles davantage bénéficier d'une telle collaboration?

Le premier projet est conduit par une équipe sous la direction de M^me^ Michèle Vatz-Laaroussi, de l'Université de Sherbrooke. Il s'intéresse aux trajectoires de réussite scolaire liées aux modèles de collaboration famille-école.

Selon M^me^ Vatz-Laaroussi, les travaux de recherche conduits jusqu'à maintenant, au Québec et ailleurs dans le monde, n'ont pas démontré de façon concluante que la collaboration entre l'école, la famille et la communauté a un effet positif sur la réussite scolaire, bien qu'il semble qu'elle ait un impact positif sur la satisfaction des parents à l'égard de l'école et sur la vision que l'école a des parents. C'est donc pour en savoir davantage qu'elle mène présentement une recherche sur les trajectoires scolaires d'élèves immigrants et autochtones, afin d'y découvrir les secrets d'une collaboration conduisant à la réussite chez ces deux populations d'élèves touchées par un taux élevé d'abandon des études.

Dans le but d'acquérir des connaissances nouvelles, l'équipe de M^me^ Vatz-Laaroussi s'est d'abord fixé pour but de mettre en évidence, à partir de cas d'enfants immigrants et d'enfants autochtones qui sont des exemples de réussite scolaire, les différentes dynamiques famille-école (y compris la communauté et l'enfant acteur) qui s'y rattachent. Cela permettra de comprendre comment certaines stratégies familiales et scolaires s'articulent dans la réussite scolaire des enfants et d'indiquer les moments et les personnes clés de cette articulation dans la trajectoire scolaire des enfants. Le projet repose sur une démarche de recherche qualitative qui comprend une analyse de 30 cas d'élèves immigrants et 30 cas d'élèves autochtones. La collecte des données a été effectuée au moyen d'entrevues auprès des jeunes eux-mêmes, de leurs parents et de leurs enseignants. Des groupes de discussion ont également été organisés.

Les premiers résultats obtenus sont intéressants et, selon M^me^ Vatz-Laaroussi, ils devraient permettre de décrire des modèles de collaboration inédits qui dépassent le modèle traditionnel où les parents aident l'école à atteindre ses objectifs. La recherche pourra circonscrire des attitudes et des comportements méconnus du milieu scolaire, qui pourraient avoir une incidence réelle sur la réussite.

C'est ainsi que, dans certaines familles immigrantes, au cours des échanges avec leurs enfants, les parents mettront le système scolaire québécois en concurrence avec le système scolaire du pays d'origine. Pour les élèves immigrants, cette attitude agit sur leur vision de l'école en les aidant à avoir une perception élargie tout en ayant une incidence positive sur leur motivation. Par ailleurs, les ambitions des parents pour leur jeune constituent un encouragement important même si, dans certains cas, ces rêves peuvent sembler irréalisables.

Au centre des trajectoires des jeunes immigrants qui réussissent à l'école, on trouve ce que M^me^ Vatz-Laaroussi appelle un « tuteur de résilience ». C'est une personne qui joue un rôle clé dans le cheminement scolaire de l'élève en lui servant de modèle et en l'aidant à mobiliser ses ressources personnelles afin de surmonter les difficultés qu'il éprouve. Dans certains cas, un membre de la famille jouera ce rôle; dans d'autres cas, ce sera une personnalité éloignée de la famille; parfois, un enseignant tiendra cette position symbolique dans la vie de l'élève.

Certaines caractéristiques du parcours des jeunes eux-mêmes ont une influence considérable sur leur

Photo : Denis Garon

trajectoire scolaire. Par exemple, le jeune immigrant séparé de sa famille au cours de sa migration pourra s'investir davantage dans son projet d'études et l'institution scolaire jouera ainsi un rôle pivot pour faciliter son insertion dans la société québécoise.

Dans le cas des élèves autochtones qui connaissent la réussite à l'école, les premiers résultats de recherche mettent en lumière une dynamique complexe. En effet, du fait de leur histoire, certaines communautés exercent une pression collective qui s'inscrit carrément à l'encontre de la réussite scolaire. Celle-ci y est perçue négativement parce que, la plupart du temps, elle aura pour conséquence d'amener le jeune à quitter son milieu. Pour ce jeune, réussir à l'école, c'est prendre le risque d'être exclu au moins symboliquement de sa communauté d'origine. L'enjeu est donc de taille. Malgré tout, certains jeunes autochtones réussissent à l'école et, selon M^me^ Vatz-Laaroussi, ils le font grâce au soutien de leur famille. Celle-ci joue alors un rôle important de médiation entre la pression exercée par la collectivité et les valeurs prônées par le milieu scolaire.

Le second projet, sous la direction de M^me^ Teresa Herrera Sheriff, du Centre jeunesse Québec, institut universitaire affilié à l'Université Laval, propose d'expérimenter un nouveau dispositif de concertation dans le milieu scolaire : le plan de services concerté pour les élèves à risque d'échec et de décrochage scolaires et leurs familles. Ce projet de recherche est réalisé en partenariat avec les écoles et les organismes communautaires du milieu.

Ce projet permettra notamment : d'élaborer une monographie de quartier et de déterminer les dynamismes du milieu; de lancer et de développer des processus de concertation entre l'école et les différents partenaires du milieu; de décrire les cheminements d'enfants et de leurs familles faisant l'objet de plans d'intervention concertés et de dégager les facteurs de réussite et les contraintes. L'environnement socioéducatif dans chacune des écoles prenant part au projet sera décrit et la mise en œuvre des plans de services concertés pour les élèves à risque sera évaluée. Enfin, de nouvelles pratiques seront analysées et formalisées en vue de leur transfert et de leur diffusion.

Il s'agit d'un projet de recherche-action auquel collaborent activement trois écoles du Vieux-Limoilou dans la ville de Québec, ces trois écoles affichant des taux fort importants d'élèves en difficulté d'apprentissage et d'élèves à risque d'échec scolaire. Les trois écoles sont dites dans un contexte de transition, puisque deux d'entre elles sont appelées à fermer leurs portes à plus ou moins brève échéance.

Depuis le début de leurs travaux, les chercheurs se sont inscrits dans une démarche du type ethnographique et ils ont vécu une immersion dans leur milieu de recherche. Ils ont effectué une analyse détaillée de tous les plans d'intervention et ont également réalisé des entretiens avec les parents d'élèves. Ces analyses leur ont permis de distinguer trois grands groupes d'élèves : les élèves à risque, les élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement ainsi que les autres élèves dits en grande difficulté scolaire, distinction obtenue au moyen de ce que les chercheurs appellent un « gradient de difficulté ».

Au cours de la prochaine année, les chercheurs tenteront d'élaborer un plan de services intégré avec les enseignants en s'engageant dans une démarche de réflexion sur les pratiques. Le modèle de plan d'intervention qu'ils veulent concevoir comprendra des dimensions curatives mais aussi préventives. Ils se concentreront notamment sur le processus humain en cause dans la démarche d'élaboration du plan d'intervention.

Les deux recherches en cours auront des retombées significatives pour le milieu scolaire. M^me^ Vatz-Laaroussi prévoit rédiger des guides pratiques qui comprendront des récits de trajectoires mettant en évidence des points importants du cheminement scolaire des élèves immigrants et des élèves autochtones. Elle suggérera également des pistes d'intervention aux enseignants. Un forum de discussion avec le personnel scolaire est également prévu lorsque la recherche sera terminée. Quant à M^me^ Herrera Sheriff, elle compte publier tous les résultats de ses travaux, dont la formalisation détaillée du processus de concertation conduisant à l'élaboration d'un plan d'intervention efficace.

Les rapports de recherche complets de ces projets seront diffusés au printemps 2005.

Les deux projets sont réalisés grâce au soutien financier accordé par le ministère de l'Éducation du Québec et par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, conformément au Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Ce programme géré en partenariat a été lancé en 2002 pour favoriser le développement des connaissances, susciter la création de partenariats entre le milieu de la recherche et le réseau de l'éducation et, enfin, permettre au personnel scolaire de s'approprier et d'appliquer les résultats de la recherche. Jusqu'à maintenant, il a permis de soutenir la réalisation de 43 projets de recherche majeurs dans le domaine de l'éducation. On peut obtenir des renseignements sur ce programme de recherche dans Internet, à l'adresse suivante : www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_recherche/index.htm.

M. Gilbert Moisan est agent de recherche à la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs du ministère de l'Éducation du Québec.

♫ **Viens voir les comédiens, voir les musiciens, voir les magiciens qui arrivent… ♫**
(Aznavour)

Elle était là, bien présente, presque palpable; nous pouvions la sentir, la laisser glisser sur nos poils hérissés, s'en délecter…
Elle surgissait au détour d'une phrase, d'un regard ou d'un geste; elle ne s'esquivait que pour mieux revenir dans le haussement du ton, l'insistance sur le mot, ou l'éclatement du sourire…

Oui, elle était bien là, celle sans laquelle ces femmes et cet homme réunis pour nous parler de théâtre en milieu scolaire n'auraient sans doute jamais atteint les objectifs exigeants qui sont les leurs…

La PASSION, en effet, était au rendez-vous.

Les pionniers de l'enseignement de l'art dramatique en milieu scolaire ont accepté de témoigner de leur expérience au bénéfice des lecteurs de *Vie pédagogique*. Les 40 ans du Théâtre Denise-Pelletier (TDP) semblaient en effet l'occasion idéale pour ce partage. On doit au TDP d'avoir le premier ouvert ses portes aux jeunes Québécoises et Québécois afin qu'ils s'ouvrent à leur tour à cet art magique, à cette forme d'expression ancestrale. Le TDP a tracé la voie; d'autres troupes ont emboîté le pas. On ne peut que s'en réjouir et féliciter ces courageux précurseurs. C'est un peu intimidant de se trouver à la même table que des pionniers dont le travail et l'engagement de tous les instants, malgré les innombrables obstacles qu'ils surmontent pour créer ces conditions favorables, font de l'école un lieu où il fait bon vivre et s'épanouir.

Photo: Denis Garon

♫ **[S']ouvrit tout grand mon rideau de scène… ♫**
(Léveillé)

- « Moi, j'ai eu la chance d'avoir une enseignante "mordue", a dit une participante, le théâtre avait changé sa vie, il allait changer la nôtre! »
- « Dans mon cas, précise une deuxième, le prof de français nous avait entraînés dans une création collective; cela a été la révélation… »

Pour quelques-unes, la première expérience théâtrale en tant que spectatrice a été un véritable coup de foudre :

- « J'ai pleuré, pleuré, pleuré… » (*Bousille et les justes*)
- « J'ai eu peur pendant une heure et demie! » (*Les dix petits nègres*)

Pour d'autres encore (parce qu'elles étaient plus jeunes, pour certaines, ou parce qu'elles vivaient dans des localités où il n'y avait pas de représentations théâtrales), la télévision a été le déclencheur (*Fanfreluche*, *Bobino*, *Pépino et Capucine*, *Piccolo* et tant d'autres).

Certaines ont eu un contact presque physique avec le théâtre :

- « De voir à l'école les comédiens, les décors, les accessoires, de les toucher presque, c'était magique… »

Il y a eu aussi des expériences particulières, comme celle de cette enseignante gagnée au théâtre par l'insistance que certains élèves avaient mis à la convaincre d'en faire avec eux… et « ça fait 20 ans que ça dure! »; ou de cette autre, Française d'origine, dont le directeur d'école avait écrit et monté une pièce dans laquelle deux compatriotes s'exilaient au… Québec! ou, enfin, de cette jeune enseignante-comédienne venue au théâtre envoûtée par un spectacle de Pink Floyd…

Photo: Denis Garon

Les réponses à cette question n'ont pas permis de déterminer la formule « gagnante », mais elles laissent voir une variété de points de vue.
Ainsi, les « prosorties » font valoir ce qui suit :

- « Sortir, aller au théâtre et aller manger ensuite, c'est comme les adultes… ça fait une GROSSE différence! »
- « Se déplacer, ça crée une ouverture culturelle sur le monde extérieur; aller au théâtre, comme aller à la bibliothèque… »
- « Ce n'est pas pareil : se préparer à sortir, on change " l'ordinaire ", on s'excite dans l'autobus, on est " comme des grands ", on s'en va explorer un décor, une ambiance… il y a de la fébrilité dans l'air, du dépaysement! »
- « Quand tu sors avec les jeunes, le rapport affectif change, se raffermit… »

Par ailleurs, les personnes qui croient davantage au théâtre « chez soi » ont souligné ceci :

- « C'est alors plus facile de rencontrer les comédiens, les comédiennes et les autres membres de la troupe. »
- « Il y a de l'excitation aussi à recevoir de la grande visite! »

Il a été question également de formules mixtes. Par exemple, l'une d'elles consiste à rencontrer par petits groupes les membres de la troupe une semaine **avant** la date de la présentation de la pièce, ou encore les élèves peuvent entrer en communication avec les comédiens en passant par Internet.
Il y a eu consensus sur le fait que de moins en moins de troupes acceptent de se déplacer, car les contraintes sont nombreuses : décors trop imposants, exigences liées à la mise en scène, absence de salles ou de plateaux appropriés, transport coûteux, etc.

« Que diable allait-il faire dans cette galère? Ah! maudite galère! » (*Les fourberies de Scapin*)

Nous n'avons pas posé la question directement, mais tout au long des échanges sont ressortis les hauts et les bas de cette aventure.

Ce n'est en effet pas toujours une sinécure que d'enseigner l'art dramatique ou le théâtre à des enfants ou à de jeunes ados… Quand ce ne sont pas eux qui protestent, qui se rebiffent ou qui chahutent lors des représentations (« Quand tu te déplaces avec 300 élèves; il y en a même qui fuguent…), ce sont les collègues qui boudent quand les choses vont bien (« Tu m'enlèves des élèves! ») ou qui te regardent de haut (« On sait bien, ils ne vont qu'à ton cours! ») ou, encore, qui inscrivent des élèves comme absents tout en sachant très bien qu'ils sont en activité théâtrale avec un autre enseignant Et les élèves ne sont pas dupes : souvent ils sont conscients de ces tensions entre enseignants. M… galère, en effet!

Photo : Denis Garon

Cependant, il y a aussi d'énormes satisfactions :

- « Moi, ça fait longtemps que j'aurais lâché l'école s'il n'y avait pas le théâtre. » (un élève)
- « Ma fille a appris à vivre. » (une mère parlant de son adolescente inscrite au cours de théâtre)
- « Je suis donc content de ne pas avoir été accepté en sport au début de l'année… : je n'aurais pas connu le théâtre! » (un élève)

Photo : Denis Garon

- « J'ai vu de mes élèves qui pleuraient à chaudes larmes. » (une enseignante ayant emmené ses élèves voir une pièce)
- « Elle, là, tu sais celle que je n'étais plus capable d'endurer en classe, bien quand je l'ai vue sur scène, je t'avoue que… » (une enseignante à sa collègue qui avait monté une pièce à l'école)

Certaines de nos invitées ont témoigné également de l'absence de… l'absentéisme dans leur classe quand les élèves ont eu la piqûre et qu'ils sont résolument engagés dans cette activité : « Des problèmes de discipline? Quelle discipline? »

S'il y a parfois absence de coopération de la part de certains collègues, on note aussi de merveilleux exemples d'entraide et de collaboration qui tissent des liens solides entre enseignants de disciplines diverses, entre parents et professeurs, entre élèves et adultes. Nous y reviendrons.

Nous ne pouvions parler seulement de théâtre et des plaisirs qui s'y rattachent… Il fallait évidemment aborder la question pédagogique (!)… même si, sans que jamais le mot ait été prononcé jusque-là, tous les témoignages avaient « transpiré » la pédagogie…

Nous l'avons donc fait, le sourire aux lèvres et le crayon alerte. Cependant, tenter de résumer cela en quelques phrases est une opération risquée… Nous faisons donc appel à vous, lecteurs et lectrices, et à votre indéniable sens de la déduction… pédagogique! Peut-être en conclurez-vous que les activités liées à l'enseignement théâtral constituent non seulement de la « belle pédagogie », mais aussi un formidable processus d'épanouissement personnel?

- « Je demande toujours à mes élèves de présenter leur texte en y mettant un peu de mise en scène; bien, vous savez quoi, ils sont drôlement bons les jeunes. »
- « Il arrive que les élèves n'aiment pas la pièce vue, et alors? Aime ou aime pas, ça discute, je vous le dis! »
- « À notre école, nous avons demandé à une dizaine d'élèves de faire partie d'un jury qui évaluait les performances théâtrales des autres élèves : les adultes assistant à ces délibérations ont été fort impressionnés par la justesse et la pertinence des remarques et commentaires de ces élèves. »
- « Le théâtre, c'est la vie, il permet notamment de développer l'intelligence émotionnelle. »
- « Que ce soit à titre d'éclairagiste, de régisseur, de comédienne ou de metteur en scène, tous peuvent y trouver une voie d'épanouissement, de connaissance de soi. »
- « Ma fille, de timide qu'elle était, a eu la chance de montrer aux autres ce qu'elle avait à l'intérieur d'elle-même… les portes se sont ouvertes… ses amis l'ont découverte. »
- « Nous avons pris le risque (calculé), malgré trois suicides dans la région au cours des mois qui ont précédé, de jouer *Le sous-sol des anges*… C'était risqué, en effet, mais le théâtre a aussi une fonction sociale importante. »

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garon

Ce n'est un secret pour personne (pas que les hommes sont beaux…), mais le répertoire théâtral mondial renferme beaucoup plus de rôles masculins que féminins. On se trouve donc en situation paradoxale, car c'est la gent féminine qui, d'emblée, manifeste le plus d'intérêt à l'égard des arts de la scène, du moins en milieu scolaire.

Vous le saviez sans doute déjà ou l'aviez remarqué en lisant les pages qui précèdent. À notre table d'ailleurs, une seule personne invitée sur neuf était de sexe masculin (si, bien sûr, nous faisons exception d'Hubert[1]).

L'évocation de cet état de fait a ouvert la porte à des témoignages et des commentaires parfois étonnants :

- « Les filles, souvent, adorent jouer des rôles de gars : ça leur permet de projeter leur voix, de s'extérioriser davantage. » (comme quoi le théâtre, ce peut aussi être un exutoire, une thérapie, une découverte de soi et des autres)
- « Avec dix-huit filles et deux gars dans ma classe, c'est parfois difficile de trouver quelque chose qui colle aux centres d'intérêt des garçons. »
- « Moi, j'aime mieux les gars dans les rôles de gars. »
- « Chez nous, deux petits gamins se sont présentés à un concours pour l'obtention de rôles; à côté des filles, ils paraissaient beaucoup plus jeunes. Mais ils ont décroché les deux rôles disponibles! »

A aussi été mentionné le fait que l'on peut amener les garçons à s'intéresser au théâtre en leur offrant de faire partie de la troupe à titre de régisseur, de costumier, de scénariste ou même d'ouvreur : « Et ce sont souvent eux qui se rappellent le plus leur expérience théâtrale. »

Nous ne pouvions évidemment éluder la question monétaire… Le nerf de la guerre, là comme ailleurs, fait parfois cruellement défaut… Cependant, les prodiges accomplis par le personnel enseignant et les parents et amis, de même que, parfois, par les directions d'école pour financer les activités théâtrales sont de nature à faire rougir bien des organisations amateurs ou professionnelles. C'est ainsi que certains élèves ont pu présenter leurs pièces en… Suisse, ou en… Italie, rien de moins! Bien sûr, pour ce faire, ils ont eu besoin d'un peu de chance, de nombreuses sources de collaboration diverses et, surtout, d'appartenir à un milieu privilégié. Cela n'enlève rien aux mérites de ces valeureux voyageurs, mais cette réalisation spectaculaire ne discrédite aucunement, non plus, les performances locales plus modestes, mais néanmoins très méritoires. Pour pallier les inévitables manques de fonds, certains s'adressent à des organismes communautaires locaux; d'autres font appel à des programmes de subventions qui, parfois, ne sont connus que par peu de gens (svp, ne nous téléphonez pas!); d'autres encore ont recours aux inévitables ventes-débarras ou à la générosité des commerçants du coin. On se débrouille, quoi!

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garon

Vous ne serez sans doute pas surpris d'apprendre que nos invités nous ont confié qu'en milieu scolaire, les activités théâtrales ne sont pas toujours perçues pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire de formidables occasions d'apprentissages multiples ainsi qu'une voie royale d'épanouissement personnel. Et leurs liens étroits avec la réforme du curriculum québécois ne sont pas évidents pour tous. Lorsque par hasard ou, plus souvent, par l'acharnement qu'y mettent des personnes convaincues, le ciment prend, le navire s'arrache à son quai ou l'avion décolle… alors là, on découvre tout à coup les innombrables vertus du travail en commun, les avantages des liens tissés avec la communauté et l'ouverture sur le monde qu'une telle activité permet.

Apparaissent tout à coup, à travers ce bouillon culturel, les innombrables façons de développer les compétences transversales, particulièrement celles d'ordre personnel et social et de la communication, mais aussi celles d'ordre intellectuel et méthodologique.

De nombreuses interventions de nos invités en témoignent. Retenons, en terminant, celles-ci :

- « Quand je joue moi-même dans une pièce avec mes élèves, il se crée une belle complicité. »
- « Une collègue m'a dit, au moment où nous allions entrer en scène et que j'avais le trac : " Ça va aller, ça va aller… " »
- « Chez nous, les élèves [du secondaire] qui s'apprêtent à présenter leur pièce à d'autres élèves [du primaire] vont chercher ces derniers à leur arrivée par autobus. »
- « À la polyvalente, nous demandions aux élèves en formation professionnelle de nous fabriquer des décors, de confectionner des costumes, etc. Quand ils venaient ensuite voir la pièce, on en entendait qui disaient à leurs voisins : " Ça, c'est MON décor! " »
- « Nous avons pu faire un véritable travail interdisciplinaire : des professeurs d'histoire, de français, de théâtre, ont tous collaboré à la mise en marche et au déroulement du projet. »
- « Il ne s'agit pas de faire d'eux des vedettes, pas plus qu'en histoire on en fait des historiens. »
- « L'initiation théâtrale permet à chacun et à chacune des élèves de trouver son unicité, son importance, sa place dans le monde. »

Photo : Denis Garon

- « On offre aux autres enseignants des cours d'initiation au théâtre : c'est tellement enrichissant, réjouissant… On y croise des collègues qui se sentent seuls dans leur quotidien et qui découvrent que l'on peut s'entraider… L'une de ces personnes, à la fin de l'activité, a déclaré résolument : " À l'an prochain, même heure, même poste! " »

Alors, souhaitons-nous la même chose : à l'an prochain, même heure, même poste!

M. Yvon Côté est chargé de dossiers à la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation du Québec et membre du comité de rédaction.

1. Un petit clin d'œil à Hubert, qui n'a toujours que quelques mois et qui, tantôt dans les bras de sa maman, tantôt dans ceux de son papa, a si agréablement égayé de ses babillements ces échanges entre « grandes personnes »…

En septembre 2003, la réforme du curriculum a franchi en douce la porte de la classe de 229 enseignants de première secondaire qui, dans quinze écoles ciblées, ont commencé à appliquer le Programme de formation de l'école québécoise. Ce début modeste, qui ne va pas sans difficultés, est néanmoins réel. Ainsi, quelque chose a changé. On a dépassé le stade de la lecture du Programme de formation pour passer à son application. L'essentiel est que les effets positifs sont perceptibles chez les élèves. Bien que l'application du programme soit souvent partielle, car il s'agit d'une première année, bien que les enseignants ne soient pas sûrs de la manière de s'y prendre et malgré les questions qui restent sur l'évaluation, quelque chose a changé en classe et les élèves se trouvent dans de meilleures dispositions. Ce sont des enseignants de ces écoles ciblées qui le disent. Et ils sont capables de nommer ce qui est transformé. Il y a plus d'élèves motivés qui réalisent des choses plus complexes que ce que l'on a généralement tendance à attendre d'eux. Ces élèves apprennent davantage. Et leurs enseignants ajoutent qu'ils connaissent mieux ces élèves que ceux des cohortes précédentes, qu'ils ont découvert des aspects de leur personnalité qu'ils ne soupçonnaient pas chez ceux qui les ont précédés.

Que se passe-t-il dans ces 229 classes? Les élèves développent des compétences disciplinaires et transversales. Ils font aussi des prises de conscience en relation avec les domaines généraux de formation. Voici quelques exemples de situations d'apprentissage et d'évaluation réalisées par les enseignants des écoles ciblées. Dans le cours d'anglais, langue seconde, des élèves s'inventent une minientreprise qu'ils auraient le goût et la possibilité de créer comme emploi d'été. Puis ils rédigent, en anglais, le dépliant de promotion de cette entreprise. Dans le cours de géographie, les élèves argumentent en faveur des meilleures façons de produire de l'électricité et participent du même coup au débat sur les centrales électriques. Dans une autre école, toujours en géographie, les élèves s'interrogent sur l'impact d'un projet de développement pétrolier dans le Nunavut. Concernant l'éducation physique, les élèves prennent des mesures de leur état de santé pour évaluer l'efficacité du plan qu'ils se sont donné pour modifier leurs habitudes de vie. Du côté de l'anglais, langue maternelle, ils enregistrent, au bénéfice d'élèves du primaire, des livres pour enfants. Afin de créer une version audio du livre attrayante pour des enfants, ils donnent une intonation particulière à chaque personnage, intègrent les sons et la musique qui soutiennent chaque récit et s'assurent que la narration facilite la compréhension du texte. Dans le domaine de la science et de la technologie, les élèves inventent un nouveau sac à dos, léger, pratique et confortable ou bien ils créent un appareil qui renvoie la balle de baseball, idéal pour les lanceuses et lanceurs qui veulent s'exercer et qui n'ont pas de receveur à leur disposition.

Que faut-il retenir de tous ces exemples? D'abord que ce sont des occasions de développer des compétences et d'acquérir des connaissances puisque l'un ne va pas sans l'autre. Quelle compétence développe un élève francophone en rédigeant en anglais un dépliant promotionnel pour l'entreprise qu'il imagine? La compétence à écrire et à produire des textes (*to write and produce texts*). C'est une occasion d'utiliser, d'acquérir et de consolider des connaissances, c'est-à-dire d'élargir son vocabulaire, de réutiliser et d'apprendre des formes de phrases et de développer des stratégies pour acquérir le vocabulaire qui manque. Dans une situation d'apprentissage comme celle-ci, l'enseignant peut aisément introduire des moments d'échange avec les élèves sur ce qui les passionne et ce qu'ils envisagent comme futur emploi. Ce faisant, l'enseignant insère dans la situation d'apprentissage un autre domaine général de formation, celui de l'orientation et l'entrepreneuriat, puisqu'il permet aux élèves de « mener à terme un projet orienté vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société ». Évidemment, dans ce cas précis, la minientreprise n'est pas créée mais seulement conçue. Cependant, la réflexion que nécessite ce travail de conception permet à l'élève de mieux circonscrire ses talents, ses qualités et ses champs d'intérêt (Programme de formation, premier cycle du secondaire, p. 24).

Photo : Denis Garon

Quand les élèves du cours de géographie argumentent sur le meilleur choix pour la production d'électricité, ils activent leur compétence à « interpréter un enjeu territorial ». L'enjeu en cause ici est de répondre aux besoins énergétiques des populations et d'assurer, en même temps, le respect de l'environnement. Il est intéressant de lire ce que des élèves de 12 ans ont à dire sur ce sujet, une fois qu'ils se sont documentés et qu'ils ont été informés et guidés par l'enseignant. Leur discours est plus articulé qu'on ne le croit généralement. Au cœur de leur travail, avec le soutien assidu de l'enseignant, ces élèves acquièrent ou consolident leurs connaissances sur la dépendance et l'autonomie énergétique des villes, des régions et des pays, l'effet de serre et le réchauffement de la planète, sans oublier les différentes sources d'énergie (Programme de formation, premier cycle du secondaire, p. 323).

Dans le cours d'éducation physique, les élèves mettent en œuvre leur compétence à « adopter un mode de vie sain et actif ». En ce qui concerne la science, quand ils conçoivent un objet technologique comme le sac à dos ou un dispositif pour renvoyer la balle, ils mettent en œuvre la compétence à « chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique ». Ils ne peuvent le faire sans acquérir et utiliser des connaissances sur les propriétés des matériaux, les schémas de construction, le transfert de mouvement (Programme de formation, premier cycle du secondaire, p. 288). L'occasion est belle aussi, dans une situation de création d'objet technologique, d'utiliser à bon escient et consciemment la compétence transversale à mettre en œuvre sa pensée créatrice. Il suffit pour s'en convaincre de regarder, dans le Programme de formation, les habiletés que cette compétence suppose. En voici quelques-unes : « Se représenter différents scénarios et en projeter diverses modalités

de réalisation, jouer avec les idées, transformer les contraintes en ressources, être réceptif à de nouvelles idées, mettre à l'essai différentes façons de faire » (Programme de formation, premier cycle du secondaire, p. 43).

Ces brèves descriptions ne donnent qu'une idée générale de l'ensemble de connaissances et de stratégies liées à chaque compétence. On se référera au Programme de formation pour voir dans le détail toutes les ressources intellectuelles que nécessite l'exécution des tâches qui viennent d'être décrites.

À la lumière des exemples qui précèdent, la plupart des enseignants du secondaire penseront fort probablement, et avec raison, qu'ils font déjà beaucoup de choses qui ressemblent à ce qui vient d'être nommé. Il est important de réaliser que l'on ne part pas de zéro quand on entre dans l'application du nouveau Programme de formation. Et il importe que les enseignants trouvent sur leur chemin des personnes, d'autres enseignants, un conseiller pédagogique ou une direction d'école qui les aident à faire l'inventaire de l'expertise pédagogique déjà acquise à l'université et au fil de leurs années d'expérience et à pointer les changements que l'application du nouveau Programme de formation va apporter dans leur enseignement. Il y a deux extrêmes à éviter en dressant cet inventaire de l'expertise acquise et de celle qui est à acquérir. Première position extrême : statuer au départ que l'on ne dispose d'aucune expérience pour appliquer le Programme de formation, que tout est apprendre. Seconde position extrême, et contraire à la première : décider au départ que tout ce que l'on fait est « déjà réforme » et qu'il suffit de continuer comme auparavant.

On a souvent souligné le défi que représente l'évaluation des compétences disciplinaires ou transversales. Et l'on a raison de dire qu'il y a une différence importante entre l'évaluation de la compréhension d'idées, de phénomènes ou de règles et l'évaluation des compétences. Cette dernière forme d'évaluation nécessite une expertise particulière à cause du type de production sur lequel elle permet de porter un jugement. Les élèves qui activent leurs compétences, en effet, inventent des objets technologiques, analysent des réalités sociales à l'aide de la méthode historique, créent des chorégraphies, critiquent des pièces de théâtre ou calculent la façon la plus économique de rénover la cour d'école. Ces productions appellent une évaluation particulière. De plus, l'évaluation des compétences s'intéresse à la façon dont les élèves s'y prennent pour réaliser ces productions, parce que le processus et le produit sont importants. Certains disent même, à tort, que le processus est plus important que le produit, comme si le résultat final n'avait pas d'importance, mais que le chemin pour y parvenir faisait foi de tout.

Un des faits encourageants de la première année d'expérimentation est que la majorité des enseignants ont créé des outils d'évaluation des compétences à partir des éléments contenus dans le Programme de formation, notamment les critères d'évaluation associés à chaque compétence. Bon nombre d'enseignants ont traduit en comportements observables les critères d'évaluation inscrits au Programme de formation. Ils ont compris que ces critères qui portent sur des aspects essentiels de la compétence, mais demeurent généraux, doivent être adaptés aux particularités des situations d'apprentissage. Le travail des enseignants a consisté, en somme, à décrire ce que l'élève est capable de faire, soit à détailler les caractéristiques de sa production qui manifestent sa compétence. En cette première année d'expérimentation, l'accent a surtout été mis sur l'évaluation des productions, mais on peut présumer que l'expertise pour l'évaluation des processus se développera pendant les années qui viennent.

Une bonne partie des situations d'apprentissage expérimentées cette année par les 229 enseignants des écoles ciblées ont été créées sans matériel didactique approuvé. Le matériel didactique pour le nouveau Programme de formation est en cours d'élaboration et le matériel conçu pour les programmes en vigueur depuis les années 80 ou 90 est rarement utilisable tel quel. Cette expérimentation sans matériel didactique approuvé ne signifie pas qu'il sera possible de se passer de matériel didactique, ou qu'il faudra y renoncer carrément, mais elle indique clairement que des enseignants peuvent commencer à mettre en œuvre le Programme de formation sans matériel didactique. En fait, il est même préférable de commencer à l'appliquer avant l'arrivée du matériel didactique approuvé, et cela, pour deux raisons majeures. D'abord, parce qu'il faut prendre le temps de s'approprier le Programme de formation dans l'action, c'est-à-dire en réalisant en classe des situations d'apprentissage avec les élèves. Et il convient de le faire de préférence avant l'année de mise en œuvre obligatoire à venir. Une ou deux années avant, disent des personnes des écoles ciblées. Une autre raison est que l'appropriation du Programme de formation et son expérimentation en classe permettent à l'enseignant de développer une expertise qui lui sera fort utile, le moment venu, pour choisir et utiliser le matériel didactique approuvé.

Il ressort de la première année d'application du Programme de formation que les enseignants souhaitent une formation pratique, c'est-à-dire une formation qui leur permette de voir ce qu'ils doivent faire en classe pour le développement et l'évaluation des compétences disciplinaires et transversales des élèves et pour que les élèves fassent les prises de conscience inscrites dans les domaines généraux de formation. Les enseignants constatent que c'est en créant et en expérimentant en classe des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent aux élèves de développer une, deux ou trois compétences qu'ils ont le plus appris. Ceux qui sont le plus satisfaits de cette expérience sont les enseignants qui ont reçu du soutien à cet égard. En effet, les enseignants n'ont pas manqué de souligner l'importance de l'expertise de leurs collègues ou de conseillers pédagogiques qui sont là avant, pendant et après la création de situations d'apprentissage et d'évaluation, pour les aider à mieux comprendre le Programme de formation, à saisir l'essentiel en vue de l'évaluation des apprentissages, à bien définir les tâches soumises aux élèves et à déterminer le type de soutien que l'enseignant leur fournira et l'autonomie qu'il leur laissera. Il ressort aussi de la première année d'expérimentation que l'appropriation du Programme de formation n'est pas complétée après dix mois. Riche de l'expérience acquise en classe, tout enseignant, après quelques mois d'expérimentation, devrait relire le Programme de formation. Il faut prévoir une ou deux heures pour lire un programme disciplinaire de 30 pages, mais plusieurs mois d'expérimentation en classe et bon nombre de relectures pour en saisir toutes les articulations.

Les lignes qui précèdent ne donnent qu'un aperçu de la première année d'expérimentation dans les écoles ciblées. Les éléments décrits ont été retenus pour montrer que l'application du Programme de formation est possible, qu'elle est déjà commencée et que certaines conditions, la formation au premier plan, sont indispensables pour la réussite de cette mise en œuvre.

M. Jean-François Giguère est spécialiste en sciences de l'éducation à la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation du Québec.

Que seront les citoyens

La plupart des intervenants en milieu scolaire s'intéressent sérieusement à l'éducation à la citoyenneté. Je parle ici, entre autres, des enseignantes et enseignants, des directions d'écoles, des animatrices et animateurs en milieu scolaire, de tout le personnel professionnel et des organismes de la communauté qui soutiennent l'école dans sa mission. Ce sont tous des acteurs qui contribuent, de diverses manières, au développement des façons de faire de l'éducation à la citoyenneté selon l'approche par compétences. Mais, au-delà des méthodes d'éducation à la citoyenneté, certaines questions s'imposent : quel genre de citoyenneté voulons-nous pour les élèves et pour assurer le développement de notre société? Qui seront les citoyens de demain?

En m'appuyant sur l'expertise de mes collègues et sur ma propre expérience, notamment celle acquise auprès des enseignants, j'essaierai dans ce court texte de défendre une certaine conception de l'éducation à la citoyenneté qui tient compte d'un des importants mandats de l'école : former le citoyen de demain. Faire de l'éducation à la citoyenneté suppose, à mon avis, qu'au moins trois « ingrédients » soient présents dans nos interventions. D'abord, nous avons besoin d'une vision un peu plus claire de ce que signifie la citoyenneté. Ensuite, il est impératif de placer le jeune dans une situation concrète qui lui permette d'intérioriser certaines « pratiques citoyennes ». Enfin, ces mêmes pratiques citoyennes doivent avoir comme point de référence et adopter les valeurs démocratiques qui sont habituellement reconnues afin de « bien » développer l'esprit critique du citoyen. Pour illustrer mon propos, j'apporterai un exemple d'une façon de faire de l'éducation à la citoyenneté qui répond à ces critères.

Le 21 mai 2003, dans le contexte de la Journée mondiale de la diversité culturelle proclamée par l'ONU, le Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté (CDEC) a réuni plus de 200 élèves de quatrième et de cinquième secondaire et une vingtaine d'intervenants du milieu scolaire provenant de huit écoles montréalaises, pour participer à un événement original et rassembleur. Sous le thème « La société québécoise, j'y prends ma place, j'y participe! », ce premier *Rendez-vous jeunes citoyens* invitait les participants à une journée de rencontres et d'échanges. En proposant des ateliers de sensibilisation et de formation aux droits et responsabilités (Charte québécoise des droits et libertés de la personne), des activités « droit de parole » et des débats oratoires, cette journée avait pour objectif de sensibiliser les jeunes aux valeurs démocratiques ainsi qu'à la diversité culturelle et religieuse du Québec.

Chaque année, un thème différent est proposé aux élèves. La question centrale débattue lors des *Rendez-vous jeunes citoyens 2003* abordait la place de la religion à l'école et donnait aux jeunes l'occasion de réaliser qu'il s'agit là d'un sujet complexe qui les concerne et qui traverse les frontières de leur école. Lorsqu'un débat se tient à l'école sur cette question, les jeunes sont amenés à s'inscrire dans un contexte plus large. Ils doivent nécessairement considérer l'ensemble des points de vue qu'on retrouve dans la société et comprendre qu'il existe une diversité de positions. Ils constatent ainsi que la recherche de solutions qui tient compte de tous les points de vue est une démarche complexe qui nécessite des pratiques citoyennes et des comportements cohérents avec les principes et les valeurs démocratiques qu'ils connaissent : le respect, l'écoute et l'ouverture sur le monde et à la diversité.

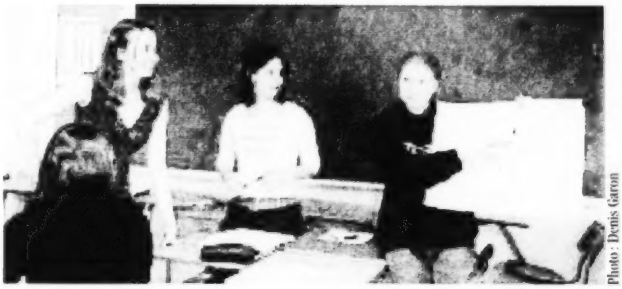


Photo : Denis Garon

Les *Rendez-vous jeunes citoyens*, organisés chaque année, constituent un événement où les jeunes s'impliquent, se rassemblent et se sensibilisent aux différents aspects de la citoyenneté. Ils offrent un lieu démocratique où les élèves peuvent exprimer leur point de vue et discuter à propos du genre de société dans laquelle ils souhaitent vivre. Il s'agit d'un lieu démocratique, notamment parce que les propositions qui découlent des débats sont acheminées aux autorités politiques et aux directions d'établissement. Mettre les jeunes en situation où ils savent que l'on fera suivre leurs propositions aux décideurs concernés donne un sens à leurs actions et à leur participation. Cela ne représente donc pas pour eux seulement un exercice d'éducation ou un simple rassemblement de jeunes à l'auditorium d'une école secondaire. Il s'agit d'une réelle participation, d'une rencontre entre jeunes du même âge qui veulent participer à la résolution de problèmes de société et partager leur vision du monde. Cette action repose toutefois sur une certaine vision que nous nous faisons de la citoyenneté. Quelle est donc cette vision?

Nous le savons, l'école instruit, socialise et qualifie. On considère l'école, d'une génération à l'autre, comme le lieu central de la transmission des acquis sociaux.

« (...) elle crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société. L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable. (...) elle se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution. »[2]

Bien qu'ils représentent des défis complexes à relever, ces mandats éducatifs doivent nous guider dans le développement de nos façons de faire de l'éducation à la citoyenneté. Il est évident que la famille joue un rôle important dans la formation des citoyens. Toutefois, bien qu'elle n'a pas l'apanage de l'éducation à la citoyenneté, l'école devient de plus en plus le point d'ancrage de la citoyenneté; le « berceau » démocratique. L'école représente en effet, et surtout depuis la réforme scolaire, un espace civique commun, un milieu de vie où les valeurs et les règles, tout comme en société, doivent être démocratiques. Il n'en tient qu'à nous, intervenants dans les milieux scolaires, de mettre en commun nos expertises pour offrir aux jeunes des occasions de développer des pratiques et des comportements démocratiques, fondés sur les valeurs de respect, d'écoute,

de solidarité et d'ouverture sur le monde et à la diversité. Or, au-delà de ce beau discours sur les vertus civiques, comment peut-on concrètement favoriser chez les jeunes le développement de « compétences citoyennes » et l'intériorisation des valeurs humaines et démocratiques? Comment peut-on ensuite s'assurer qu'ils portent en eux ces valeurs, qu'ils les transfèrent en comportements, qu'ils les appliquent dans leur milieu de vie, dans leur famille et leur communauté d'appartenance et qu'ils participent activement et de manière responsable au développement de la société?

C'est donc par la réflexion sur nos besoins de société et par l'action concertée que nous arriverons à réellement faire de l'école un des premiers moteurs de la citoyenneté, à savoir l'un des principaux points d'ancrage d'une citoyenneté que les jeunes doivent exercer de plus en plus tôt et toute leur vie durant. Que ce soit au cégep, à l'université, au travail, dans leur famille, dans leur communauté ou dans les groupes auxquels ils adhéreront, les jeunes seront tôt ou tard appelés à faire face à la complexité et aux défis de vivre ensemble. Ainsi, faire en sorte que le jeune transfère au sein de sa famille, de sa communauté d'appartenance et de la société en général les « compétences citoyennes » qu'il aura développées à l'école, c'est contribuer considérablement à son éducation civique. Mais c'est surtout le diriger vers une réelle implication civique dans un monde qui a grandement besoin de citoyens ayant le courage de remettre à l'ordre du jour les débats des grands idéaux de justice sociale, de partage démocratique des ressources, d'ouverture sur la diversité du monde et de paix. Je parle ici des mêmes idéaux qui ont jadis motivé dans leurs actions toute une génération de citoyens, ceux-là mêmes qui ont bâti nos institutions démocratiques. La société a maintenant besoin de citoyens qui auront non seulement les moyens de maintenir ces institutions, mais aussi ceux de les faire progresser.

Or, pour assurer la pérennité, le développement et le progrès de nos institutions démocratiques, l'école doit s'assurer de former des citoyens qui seront certes motivés dans leurs pratiques citoyennes par des valeurs entourant les libertés individuelles, mais aussi par des solidarités et une coopération entre citoyens qui parviendront un tant soit peu à faire oublier les motivations comme l'ambition, la performance et l'intérêt individuel. L'école est donc déterminante du genre de citoyenneté que nos jeunes adopteront à court terme dans leurs pratiques citoyennes et leurs comportements sociaux.

C'est pourquoi je dis que pour faire de l'éducation à la citoyenneté, il faut d'abord avoir une bonne idée du genre de citoyenneté que nous voulons vivre. Pour ce faire, nous devons prendre position face à un monde où, malheureusement, il subsiste encore des problèmes de pauvreté et d'exclusion de toutes sortes et où l'implication sociale, la participation civique et l'intérêt commun des citoyens sont des concepts qui ont laissé place à la performance et au pouvoir individuel.

Le comédien et metteur en scène Maka Kotto écrivait dans le numéro de février-mars 2003 de *Vie pédagogique* : « La citoyenneté n'est pas seulement une question d'idées, c'est aussi une question de pratiques, de comportements, de valeurs intériorisées. » Je suis tout à fait d'accord. Mais encore faut-il que les intervenants dans les milieux scolaires prennent position quant au genre de pratiques et de comportements qu'ils veulent voir se développer chez nos jeunes et sur les valeurs qu'ils souhaitent qu'ils intériorisent. Par exemple, quelqu'un peut être très impliqué socialement, être un citoyen actif, mais avoir des comportements xénophobes ou racistes et s'activer à défendre les intérêts particuliers du groupe auquel il appartient, sans tenir compte des intérêts collectifs. Ce qui ferait de lui un citoyen pour le moins irréfléchi et complètement déconnecté des valeurs publiques de la société québécoise.

Ainsi, tant et aussi longtemps que nous reproduirons dans nos établissements scolaires de l'intolérance, du racisme, de la xénophobie et de l'homophobie, qu'il y aura des jeunes, dans nos écoles ou ailleurs, victimes d'exclusion de par leur orientation sexuelle ou victimes de préjugés sexistes et racistes, que perdurera dans nos écoles une méconnaissance et que seront entretenus des préjugés à l'endroit des réalités régionales, l'éducation à la citoyenneté devra s'engager à favoriser le développement de solidarités et à développer des façons de faire rassembleuses, en relation avec la finalité du programme de formation.

Être citoyen suppose :

- avoir un engagement responsable à l'égard du développement de son propre potentiel et de son autonomie, ce qui veut dire exercer ses libertés de base d'expression, de conscience et d'association.
- participer et s'engager de manière responsable dans la communauté ou dans la société, ce qui signifie :
  - appliquer au profit du « bien commun » ses connaissances et ses compétences;
  - avoir des pratiques citoyennes porteuses des valeurs démocratiques de respect, d'écoute ainsi que d'ouverture sur le monde et à la diversité qui permettent de trouver des solutions raisonnables et acceptables pour tous;
  - avoir la capacité de mettre de côté son intérêt individuel au profit des intérêts communs aux citoyens de la communauté à laquelle nous appartenons;
  - développer son esprit critique afin de stimuler la recherche et l'application de solutions concrètes qui facilitent la participation de l'ensemble des citoyens à la société, en particulier de ceux qui sont victimes d'exclusion et de pauvreté.

L'éducation à la citoyenneté chez les jeunes doit se faire par le développement de leurs connaissances de nos institutions, de notre culture, de nos valeurs et de nos principes démocratiques. D'autant plus qu'il s'avère important, dans la conjoncture actuelle de la mondialisation, que les jeunes aient un point d'ancrage dans la société à laquelle ils appartiennent. En effet, dans ce contexte d'ouverture des frontières, ils ont besoin de ces apprentissages pour construire, entre autres, leur identité et pour développer leur esprit critique et leur sensibilité aux valeurs démocratiques.

Comment faire pour concrétiser un tel apprentissage? L'éducation à la citoyenneté doit tenir compte de l'importance de placer les jeunes dans des situations concrètes où ils auront à vivre et à exercer leur citoyenneté.

- Une visite à l'Assemblée nationale du Québec est, par exemple, une bonne façon d'intérioriser notre culture, nos pratiques et nos valeurs démocratiques.
- Favoriser le contact avec la diversité, en proposant aux jeunes des débats, par exemple, où ils auront à chercher de réelles solutions communes aux différents problèmes qu'ils vivent dans l'école (notamment concernant le code de vie).
- Accompagner les jeunes dans des situations où ils sont confrontés au pluralisme des valeurs et conscientisés à la complexité d'une question aux multiples enjeux. Le défi est alors de trouver un compromis, voire un accommodement raisonnable. Le respect, l'écoute, le travail de coopération et la tolérance à l'égard de la différence sont autant de vertus que les jeunes doivent développer pour affronter la complexité du monde dans lequel ils vivent.

Il va de soi que ces situations se vivent et ne s'apprennent pas seulement dans un livre…

Revenons à l'exemple des *Rendez-vous jeunes citoyens* et arrêtons de penser que ce genre de façon de faire de l'éducation à la citoyenneté est de l'ordre de l'utopie. Il suffit de

le vivre une fois pour y croire. Peu importe les milieux, les contextes et le type d'établissement, lorsque l'on place les jeunes en situation concrète de participation civique, ils expérimentent la diversité et la complexité du « vivre ensemble » et développent des savoirs et des compétences, tout en intégrant certaines valeurs démocratiques.

C'est en instaurant de telles façons de faire que l'on constate à quel point vivre une expérience à l'image des *Rendez-vous* permet aux jeunes d'intérioriser certaines pratiques citoyennes et valeurs démocratiques. Reste maintenant à nous assurer, comme intervenants en milieu scolaire, que nos propres pratiques et nos comportements s'exercent en cohérence avec ces valeurs.

Il y a certainement d'autres conditions à réunir pour pouvoir faire de l'éducation à la citoyenneté dans une approche par compétences. Toutefois, si les éducateurs que nous sommes avons une conception relativement claire de ce que signifie pour nous la citoyenneté et si nous cherchons toujours à placer le jeune en situation concrète d'apprentissage, alors nous nous rapprochons de notre objectif, qui est celui de favoriser chez l'élève le transfert de « pratiques citoyennes » dans sa famille, sa communauté d'appartenance et la société en général. Une éducation à la citoyenneté doit enseigner au jeune non seulement les valeurs démocratiques, mais également le profond désir de défendre dans la société les idéaux de justice sociale, de solidarité et de paix. Nous aurons par conséquent mis en place les conditions pour qu'il s'ouvre sur le monde dans un esprit de coopération. Il s'agit d'un idéal vers lequel nous devons tendre.

M. Christian Giguère est directeur du Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté.

1. Je remercie de leur précieuse collaboration mes collègues du Centre, en particulier Mélanie Bénard et Vicky Bertrand.
2. Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, 2001, p. 3-4.

En tentant de voir comment la réforme en cours s'enracine dans l'histoire scolaire des quatre dernières décennies, *Vie pédagogique* propose à ses lecteurs et lectrices une rétrospective en deux tranches, dont voici la première. Si on souhaite lire immédiatement l'article en entier, on en trouvera la suite et le dénouement dans le site Internet (www.viepedagogique.gouv.qc.ca).

La réforme en cours nous aide-t-elle à comprendre le mouvement de progression de l'éducation scolaire dans l'histoire récente du Québec? Et ce mouvement est-il continu ou bien passablement discontinu, parsemé de crises surmontées? Les propos qui suivent cherchent les assises et les points d'appui de la réforme dans l'histoire des quatre décennies de l'école primaire et secondaire depuis le rapport Parent (1964).

On peut fausser l'histoire en exagérant les ruptures et les discontinuités, comme si ce qui avait précédé des changements importants était du fait même disqualifié et dévalorisé : complaisance dans le diagnostic noir! On peut à l'inverse tout représenter comme une progression lisse, sans à-coups, sans crises : c'est courtiser l'apologie et renoncer à l'esprit critique. Concernant l'acquis, depuis 1964 jusqu'à 2000, il y a des éléments positifs qui préparent et soutiennent certains parti pris de l'actuelle réforme, et l'on trouve aussi des éléments négatifs, des blocages et des déceptions, d'où des coups de barre correcteurs. Regardons, au fil de quatre décennies, les grands contrastes autour de la forme des programmes, de la conception de l'élève et des buts de l'éducation scolaire, autour de la demande sociale changeante d'éducation et de formation ainsi que de la canalisation conséquente de la jeune génération dans une palette diversifiée de parcours et de destins scolaires.

Dans l'esprit du rapport Parent, l'école est une solution et non un problème. Elle est la solution à des problèmes collectifs d'ordre culturel, social, économique et technique, d'ordre démocratique aussi. Devant la figure actuelle de ces défis collectifs, quelle capacité l'école primaire et l'école secondaire se donnent-elles de répondre? Telle est la question centrale sur l'intérêt, la légitimité et la nécessité de la réforme actuelle. Trouver au fil du temps ses points d'appui et discerner les carences qui l'ont suscitée en font comprendre la raison d'être et surtout le potentiel de renouvellement qu'elle comporte.

Deux grands signes indiquent un mouvement accéléré de modernisation du Québec dès les années 50. Le premier colle à la prospérité d'après-guerre : une vague de croissance démographique considérable, qu'accompagne l'urbanisation accélérée et l'industrialisation à haute dose. Le second : une pression croissante de la prolongation des études. Les parents de l'époque sont très nombreux à désirer que leurs enfants deviennent des adultes plus instruits qu'eux-mêmes. Que ce soit en milieu urbain populaire ou en milieu rural, cela se formule souvent comme suit : « Nous ferons tout pour qu'ils étudient. Ce sera cela, leur héritage. » Ainsi, dans les années 60, on travaillera d'abord sur deux fronts, autour des écoles : requalifier, retravailler qualitativement l'enseignement primaire – souci prioritaire d'ordre pédagogique – et absorber pratiquement et décemment l'immense vague de demande sociale d'études secondaires complètes (465 000 élèves en 1965, 721 000 en 1972) : souci prioritaire d'ordre organisationnel. Dans les deux réseaux, on adoptera un type de programme qui mise sur le talent et l'initiative des professeurs : les programmes-cadres.

En 1960, la « pédagogie nouvelle » a des racines culturelles de deux siècles et des formes de mise en œuvre testées depuis une quarantaine d'années par les Montessori, Freinet, émules de Dewey, Cousinet et d'autres encore. L'arrière-plan culturel se rattache particulièrement à Jean-Jacques Rousseau et à Pestalozzi, Suisse germanophone très séduit par les promesses d'émancipation de la Révolution française, et à bien d'autres. Cependant, comme l'a montré fort pertinemment le philosophe montréalais Charles Taylor (*Les sources du moi*, 1990 (trad. 1998); *Grandeur et misère de la modernité*, 1992; *Modern Social Imaginaries*, 2004), la composante liée à l'expression personnelle dans la culture moderne, c'est-à-dire l'appel à être pleinement et authentiquement soi, chacun dans son originalité, se développe dans les élites et les classes aisées de l'Occident jusqu'au milieu du XX^e^ siècle et ne devient un élément central de la culture de masse qu'à partir des années 60. Privilégier dorénavant la pédagogie active et coopérative à l'école primaire correspond directement au mouvement social général dans l'Occident libre et prospère.

Photo : Denis Garnot

Le rapport Parent et le premier ministère de l'Éducation, celui des années 60, propageront donc activement un engagement et une philosophie pédagogiques, d'école active et coopérative, de pédagogie ouverte (voir l'ouvrage classique d'André Paré sur la pédagogie ouverte, en trois volumes, et presque toutes les publications de Claude Paquette), de pédagogie « organique » postulant, à la façon de Rousseau, que l'élève a en lui les principales ressources nécessaires à son épanouissement (voir le concept du « s'éduquant » et le manifeste anti « modèle mécaniciste » publié par le Conseil supérieur de l'éducation sous le titre *L'activité éducative*, en 1971). Par rapport à l'ancienne solution « de gré ou de force », l'autoritarisme de même que l'arsenal des punitions et humiliations sont récusés. La psychologie de la dynamique des groupes et l'approche clinique non directive de Karl Rogers (voir son ouvrage intitulé *Liberté pour apprendre*) fournissent opportunément le moyen de sortir de l'ancien climat relationnel marqué d'austérité, d'uniformité impérative, d'une perception des enfants comme de petits barbares à dompter, à domestiquer, à élever durement pour en faire « du bon monde ». Au XXIe siècle, nous restons branchés sur la même base culturelle implicite, donc le même vœu d'une école libératrice plutôt que répressive. Sur le plan scolaire, le lieu de l'enthousiasme de ce virage a été le primaire, et l'époque, de 1962 à 1972. J'exposerai plus loin les désenchantements relatifs qui émergeront.

Pour l'enseignement secondaire, l'action découlant du rapport Parent s'est-elle concentrée sur l'organisation interne ou sur la mise en valeur d'un curriculum actualisé et pertinent, ou bien sur la revitalisation de la pratique et de la pensée pédagogiques, ou encore sur la valorisation du personnel éducatif? La création du collégial nouvelle manière, englobant les douzième et treizième années d'études, plutôt qu'à l'ancienne, soit de la douzième à la quinzième, a suscité de la créativité curriculaire. Le travail sur l'éducation préscolaire et les classes primaires, lui, pariait essentiellement sur le renouveau pédagogique. Tel n'a pas été le cas au secondaire, pour une raison principale : la marée démographique qu'il subissait, et une raison subsidiaire, soit la nécessité de mettre fin à la canalisation précoce de la jeunesse dans une palette immense d'études et de formations secondaires. Pour le réseau secondaire, bâtir et organiser ont été prioritaires. Bâtir en vitesse pour recevoir une population scolaire qui a certainement augmenté de 50 p. 100 ou plus en six ou sept ans.

Unifier le secondaire a été la solution pratique, mais pas seulement pratique. Cela a été aussi un *remède*, on peut dire, en fait, *le* remède à une très inégale proposition d'avancement scolaire, entre anglophones et francophones, entre jeunes hommes et jeunes femmes, entre ruraux et urbains, entre riches et pauvres. Combien y avait-il de sortes d'études secondaires? Que leur rappel ne soit pas blessant ni placé sous le signe d'une réputée grande noirceur!

Il y avait une éducation « prénuptiale », en quelque sorte, dans des instituts familiaux. Des écoles annexes aux hôpitaux pour des infirmières auxiliaires et des « gardes-bébés », dont le travail non rémunéré en cours d'études était très apprécié. Il y avait le cours secondaire commercial, le cours secondaire général. Il y avait des écoles d'agriculture (internat en semaine, du début d'octobre à la fin de mars). Il y avait des écoles de métiers après la huitième année et des écoles techniques après la dixième année (ou « une neuvième année forte »). Il y avait un secondaire classique pour garçons, un secondaire classique pour filles (moins…), un secondaire classique mixte (peu!). Il y avait un secondaire scientifique, qui conduisait à beaucoup de facultés et d'écoles universitaires : écoles de génie, écoles de commerce et d'administration, faculté des sciences sociales (à Montréal mais non à Québec), faculté des sciences, ou encore à la faculté des arts et à son baccalauréat décentralisé dans les collèges classiques par la passerelle d'une douzième année dite « Belles-lettres spéciale ». Il y avait aussi des formations professionnelles dans les écoles normales, pour le primaire, accessibles après la neuvième année.

On a créé une école secondaire *unique et commune*, qui canalisait moins précocement les cheminements scolaires des femmes, des francophones, des ruraux et des pauvres. Cependant, l'immense pression de l'urgence organisationnelle a poussé à des emprunts mal discutés. Je m'arrêterai surtout à l'emprunt du *tracking* couramment pratiqué aux États-Unis, c'est-à-dire l'adoption d'un triple degré d'ambition pour chaque programme d'études : l'excellence dans une « voie enrichie », la portée moyenne dans la « voie régulière » et la compassion dans la « voie allégée ».

Nous sommes alors dans une époque qui rêve d'individualiser au maximum l'enseignement, d'abord en s'adaptant à une diversité de rythmes d'apprentissage. L'« idéal » des voies consistait à penser qu'un même élève pourrait briller (voie enrichie) en français, en anglais et en arts, suivre bien (voie régulière) en histoire et en sciences et profiter d'une approche plus patiente (voie allégée) disons en géographie, en mathématiques et en éducation physique. *Cela a été une utopie*. En pratique et dans l'immense majorité des cas, l'élève était « en allégé » partout, ou « en régulier » ou « en enrichi » de même. Du côté didactique, l'usage des voies correspondait à l'espoir de classes les plus homogènes possible, dans une vision très linéaire de la progression.

La succession de formes des programmes, depuis 1964, est très éclairante. Dans la décennie du rapport Parent, on a choisi la forme des programmes-cadres, qui s'opposait à celle d'antérieurs programmes-catalogues. L'idée de programme-cadre repose sur une grande confiance faite aux responsables administratifs et aux enseignants. S'il s'agit, au primaire, de montrer à lire, à écrire, à compter, mesurer et calculer, d'initier au chant, au dessin, à une base modeste concernant les phénomènes naturels et les produits fabriqués illustrant les sciences appliquées ainsi qu'à une histoire générale et locale compréhensible par des enfants, il n'est pas nécessaire d'écrire des tomes pour cela. En Angleterre, le programme de sciences du primaire tient en une page et demie et, pourtant, ce pays jouit d'un grand prestige dans l'enseignement des sciences. Les éducateurs ont donc, au-delà du programme, un ou des « syllabus » que se donnent les écoles ou les conseils scolaires, et qui ne relèvent pas de la directivité d'un ministère. Ici, le programme-cadre ministériel tout à fait succinct renvoyait en principe à un programme dit « institutionnel » dans l'ensemble d'une commission scolaire par exemple, puis à un plan d'études spécifique dans une école.

Photo : Denis Garnon

Au primaire, la pratique d'une pédagogie active n'a pas connu la généralisation espérée. L'inspiration rivale de la psychologie behavioriste, également forte, conduisait beaucoup vers les exercices stéréotypés, vers la mise en marché de méthodes et de manuels correspondants. De sorte qu'il s'est établi quelques dizaines d'écoles publiques dites « alternatives », où les enseignants très partisans de pédagogie active et coopérative se sont retrouvés un peu en marge, tandis que la majorité des classes se coloraient à des degrés fort variables de pratiques pédagogiques « actives ».

De 1970 à 1975, les programmes-cadres ont fait l'objet littéralement d'une campagne de dénigrement public, sans grand regard rigoureux sur leurs effets. Assimilés, à tort ou à raison, à une mentalité de non-contrôle ministériel, de laisser-faire largement établi, ils sont devenus politiquement insoutenables. Cependant, les deux grands objets du désenchantement se concentrent sur le secondaire et touchent l'orientation, d'une part, y compris une réticence croissante au classement des élèves par voies, et, d'autre part, la carence d'équilibre entre instruction et éducation.

Au cours des années 70, un trait de l'école secondaire inspirée du rapport Parent fera donc immensément problème. Il s'agit de la double question, à propos de l'orientation : quand et par qui? Le combat se joue entre trois camps : les partisans de la psychométrie, très influents auprès de la commission Parent, les sociologues engagés à gauche et, enfin, les férus de psychologie clinique, humanistes, soucieux d'éthique, de justice scolaire et d'équité.

De 1965 à 1972, les responsables scolaires n'ont pas mauvaise conscience d'orienter d'office les jeunes selon leur talent présumé : dès la fin de la septième année, en attendant de passer à la fin de la sixième année, vers 1971-1972, on en envoie un certain nombre en « occupationnel » au secondaire (la « voie pratique »). En première et en deuxième secondaire, ceux et celles qui courtisent la « voie allégée » choisiront, dans l'exploration professionnelle de deuxième secondaire, lequel des « métiers courts » leur convient. En troisième secondaire, on dirigera les élèves qui n'aspirent pas à poursuivre leurs études au collégial ou ne peuvent pas, du fait de leurs notes, y aspirer, vers le secteur « professionnel long » de quatrième et cinquième secondaire. Le tout est légitimé par le principe de méritocratie affiché dans le rapport Parent, qui base sur les quotients intellectuels l'accès différencié souhaitable à l'université, à la formation technique du collégial, aux métiers et à l'initiation au travail non qualifié.

À partir de 1972 en particulier, la pratique d'orienter d'office, très sélectivement et au vu du « rendement » scolaire du début du secondaire sinon du primaire, est attaquée. Elle l'est par deux camps nettement distincts. Le premier mène une lutte politique. Orienter comme cela, c'est réactionnaire. Les progressistes sont dans le camp des travailleurs et travailleuses : ils veulent à terme une société sans classes et, dans l'immédiat, une école qui cesse d'être complice de la classe dominante, complice d'une sélectivité qui reconduit à l'identique les rapports entre dominants et dominés. Ce camp achète ses munitions en France, dans la mouvance militante des maîtres penseurs que sont Bourdieu, Passeron, Althusser et Michel Foucault.

L'autre camp mène une lutte moins politique, plus ancrée dans la psychologie. Il s'agit d'un courant humaniste, à forte résonance éthique, qui a pleinement absorbé la révolution des mœurs, l'individualisme, l'hédonisme, le souhait général que l'école ne soit pas trop austère (trop puritaine? trop janséniste? trop concurrentielle?), trop seulement « milieu de travail », mais qu'elle soit aussi « milieu de vie ». Si la prospérité permet que l'adolescence se prolonge, s'il y a de moins en moins urgence à « gagner sa vie » dès 16, 17 ou 18 ans, n'est-ce pas immoral de forcer les adolescents et les adolescentes de la classe moyenne à faire, de la troisième à la cinquième secondaire, des choix de cours à option qui préconditionneront la nature de leurs études ultérieures? Recul et répugnance éthiques devant toute influence discutable des enseignants et de l'école secondaire sur l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes.

Le premier combat, sociopolitique, a laissé comme bénéfice durable le passage d'une conception de la justice scolaire comme identité de service, équivalence quantifiée, minutée presque, uniformité par normalisation, à une conception plus raffinée, celle de l'équité. Cette dernière non seulement tolère, mais appelle une proportionnalité, elle fonde la légitimité, jusqu'à aujourd'hui, de placer *plus de ressources* là où les besoins sont plus grands.

Le second combat, pédagogique-humaniste, pour ainsi dire, converge avec le premier sur la méfiance de l'orientation active. Il introduit dans l'enseignement secondaire un second plaidoyer : au lieu de seulement « instruire », il faut désormais se soucier d'apprendre à être, d'épanouir, de socialiser, de travailler autant les savoir-faire et les « savoir-être » (attitudes) que les savoirs proprement dits.

Ces immenses polémiques des années 70 aboutissent à des décisions qui marquent encore le secondaire actuel. Légitimées dans l'énoncé de politique de 1979, *L'école québécoise*, ces décisions sont cristallisées dans le régime pédagogique qui en découle. On peut formuler comme suit les effets les plus marquants :

1) supprimer les cours à option qui préorientaient les jeunes vers des familles précises de programmes d'études postsecondaires, techniques ou autres;
2) les remplacer par des cours moins instructifs qu'éducatifs, à portée d'éthique sociale, de découverte de soi, d'éthique personnelle, de sensibilisation à des pratiques sociales d'ordre économique (consommation, au sens de l'entreprise) et d'ordre environnemental;
3) reporter en principe les choix présageant d'une qualification particulière, de formation et de carrière, *après l'âge de 17 ans*, même, idéalement, pour le choix entre l'établissement d'enseignement collégial et le centre de formation professionnelle où l'on apprend un métier.

Certains choix structurants issus de ce moment d'évolution de l'école secondaire sont des héritages que le mouvement actuel de réforme entreprend de traiter autrement. D'une part, le second cycle du secondaire repensé pourrait, sans jouer au devin sur la base des quotients intellectuels, devenir plus « aidant », en matière de choix d'orientation, en comportant plus de cours à option et en les faisant valoir mieux. D'autre part, il entend remédier au parallélisme hérité entre matières à visée de formation personnelle et sociale et matières à visée d'instruction, en préférant l'intégration au parallélisme.

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

Que le véritable enseignant se lève!

L'ouvrage de Claude Lessard et de Maurice Tardif, loin de nous faire découvrir un corps enseignant partageant la même culture et une même identité professionnelle, nous présente, au contraire, une image d'enseignants réunis en sous-groupe, avec leur propre identité, leurs propres expériences du système scolaire, vivant des tensions avec d'autres sous-groupes et parfois même avec le cadre institutionnel.

Les auteurs illustrent, à partir du discours des enseignants et de leur expérience de travail, les liens insécables entre le fonctionnement des champs, ordres et secteurs d'enseignement et les stratégies identitaires des divers groupes d'enseignants. Ici, tout est analysé : l'éducation préscolaire, le primaire et le secondaire (formation générale et formation professionnelle), les champs de l'accueil, l'orthopédagogie, l'enseignement public et l'enseignement privé. Cette analyse du milieu de travail, présentée à travers une démarche sociohistorique, a conduit les auteurs à étudier le facteur de différenciation primaire/secondaire en termes de différenciation homme/femme, un aspect particulièrement intéressant.

Ce qui étonne aussi à la lecture de cet ouvrage, c'est que le système scolaire, géré de manière centrale par un ministère soucieux d'en assurer la cohérence, n'arrive pas à contrer les différences significatives entre les ordres d'enseignement. Par exemple, maintenant encore, l'enseignant du primaire s'engage sur le plan émotif avec les élèves, tandis que celui du secondaire refuse de les materner; l'école primaire semble permettre des rapports plus personnalisés, tandis que l'école secondaire fait vivre des relations plus impersonnelles; on n'a pas, bien sûr, le même pouvoir quand on appartient au primaire plutôt qu'au secondaire, ce secteur apparaissant davantage comme un monde d'hommes.

Tout au long de l'ouvrage, les auteurs exposent le mode de fonctionnement, le travail enseignant spécifique, les missions éducatives, les caractéristiques des élèves et les transformations professionnelles des champs du système scolaire québécois. On y apprend que, en fonction de l'appartenance à un ordre d'enseignement, chaque situation de travail vécue par les enseignants dans leur classe et dans leur école suppose la cohabitation de multiples identités professionnelles. Je vous invite à parcourir cette analyse afin de comprendre que le véritable enseignant, que le seul et unique enseignant… n'existe pas. Celui qui se dévoile révèle plusieurs facettes de sa personnalité.

Bonne lecture et belles découvertes!

Lise Lagacé

Cet ensemble pédagogique compte six ouvrages « qui se veulent des outils au service du développement de l'estime de soi chez les 6-12 ans ». Dans la préface, Germain Duclos mentionne ceci : « Le concept de l'estime de soi est loin d'être récent. Il a été décrit pour la première fois par William James en 1890, en démontrant que l'estime de soi se situe dans la personne et qu'elle se définit par la cohésion entre ses aspirations et ses succès. L'estime de soi est avant tout un jugement que l'on porte sur soi-même quant à sa valeur. »

Présente explicitement dans les milieux éducatifs depuis au moins 30 ans, cette préoccupation trouve un appui dans la réforme récente qui met beaucoup l'accent sur les compétences socioaffectives. Les auteurs signalent clairement la place de l'estime de soi dans le Programme de formation de l'école québécoise : elle est liée à la mission « Socialiser » de l'école, aux compétences transversales d'ordre personnel et social, aux domaines généraux de formation et au domaine du développement personnel. Les titres des six ouvrages sont d'ailleurs révélateurs à cet égard :

- *Youri : de la sécurité à la confiance* (premier cycle, vol. 1);
- *Pristi : de la connaissance de soi à l'identité* (premier cycle, vol. 2);
- *Lico : vivre un sentiment d'appartenance* (deuxième cycle, vol. 1);
- *Dégourdie et compagnie : vivre un sentiment de compétence scolaire* (deuxième cycle, vol. 2);
- *Questi : vivre un sentiment de compétence sociale* (troisième cycle, vol. 1, à paraître);
- *Valériane : l'affirmation de soi* (troisième cycle, vol. 2, à paraître).

Chacun des ouvrages respecte le même découpage. Débutant par une petite formule d'ouverture, le volet 1 propose une histoire à raconter. Les acteurs principaux sont des animaux (kangourou, licorne, vache, chenille, etc.). Ils sont placés dans des situations précises qui témoignent de leurs attitudes, de leurs valeurs, de leurs qualités, de leurs choix… et des conséquences de leurs comportements. Des dessins simples et explicites s'ajoutent aux histoires qui ont un caractère moralisateur : elles se terminent bien! Une petite formule de fermeture clôt chacune des histoires.

Le volet 2 s'intitule « Une démarche à faire vivre ». Divisée en six ou sept séances, cette partie fournit des pistes aux enseignants sur le « comment faire » en classe. Les premières séances permettent de s'assurer que l'histoire est bien comprise (ainsi que le vocabulaire employé) : ce sont des séances d'amorce, d'information. Suivent une ou deux séances de création où l'élève doit se servir de matériaux divers pour raconter l'histoire, à sa façon. Les dernières séances sont dites d'appropriation ou d'intégration. Puis la dernière section permet d'aller plus loin en exposant d'autres activités.

Le volet 3 est très court. Il recense les attitudes à privilégier pour une gestion de classe qui favorise les objectifs de départ.

Des annexes à reproduire sont rassemblées dans le volet 4. Ce sont des illustrations ou des textes liés aux activités proposées.

Enfin, le volet 5 est destiné aux parents « pour favoriser le transfert des apprentissages dans la vie de tous les jours » Il contient, pour eux, une synthèse du projet, une lettre et des capsules d'information. Ces dernières leur permettent de suivre la démarche vécue en classe et leur proposent des pistes de réflexion. En voici quelques exemples : « Quelles responsabilités puis-je donner à mon enfant? Comment puis-je aider mon enfant à développer la collaboration et la coopération? Que faire quand un enfant vit un échec? »

En résumé, comme on le stipule clairement dans l'introduction : « [au] premier cycle, l'enfant apprend à se faire confiance, à se connaître et à construire un concept de soi positif qui sera la base de son identité. Au deuxième cycle, il apprend à reconnaître sa valeur comme membre d'un groupe et comme apprenant. Au troisième cycle, il apprend à s'affirmer positivement dans un groupe. »

Thérèse Des Lierres

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de Mme Diane Roy, enseignante d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été effectuées par des **élèves de l'école Marcelle Mallet de Lévis.**

« Grand-maman m'a *picoté* de belles pantoufles. »

Julie Simard

Caroline Larouche-Lortie

« Regarde le beau feu *dentifrice*! »

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse sur le site Internet de la revue : **http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca**

❑ Abonnement — ❑ Changement d'adresse pour les abonnés du Québec

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (renouvellement)

Nom

Prénom

N° | Rue, route | appartement

Ville | Province | Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ Abonnement — ❑ Changement d'adresse pour les abonnés à l'extérieur du Québec

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse | appartement

B.P. | Ville | Code postal

Pays

TARIFS (devise canadienne)	**1 AN**	**2 ANS**
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA